

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno**

**Možnosti poznávání sociálních vztahů ve školní třídě s využitím
Diagnostického systému SOCIO 2006**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Jana Veselá, Ph.D.**

**Vypracovala:
Darina Rájová**

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Možnosti poznávání sociálních vztahů ve školní třídě s využitím Diagnostického systému SOCIO 2006“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V dne

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Janě Veselé, Ph.D. za její vstřícný přístup a za velmi přínosnou metodickou pomoc poskytnutou mi při zpracování mé bakalářské práce.

Poděkování patří i panu doc. Ing. Jiřímu Strachovi, CSc. za jeho ochotu a trpělivost při poskytování technického zázemí při práci s diagnostickým systémem SOCIO 2006.

Rovněž děkuji svému manželovi, za jeho obětavost a podporu, kterou mi v průběhu celého studia poskytoval. Jeho přístupu si nesmírně cením.

Darina Rájová

OBSAH

ÚVOD.....	2
I. T E O R E T I C K Á Č Á S T	
1. SOCIÁLNÍ VZTAHY A JEJICH POZNÁVÁNÍ.....	4
2. ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	7
2.1. Psychosociální pohled na školní třídu.....	7
2.2. Školní třída jako malá sociální skupina.....	10
3. SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	13
3.1. Terminologie dané problematiky.....	14
3.2. Faktory ovlivňující sociální klima třídy.....	16
3.2.1. Determinanty a prvky klimatu.....	16
3.2.2. Struktura třídy.....	17
3.2.3. Osobnost žáka.....	18
3.2.4. Osobnost pedagoga a jeho styl výuky.....	20
3.3. Současné přístupy ke zkoumání sociálního klimatu školních tříd.....	26
3.4. Využití poznatků o klimatu třídy.....	31
4. MOŽNOSTI POZNÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH VZATHŮ VE TŘÍDĚ	34
II. P R A K T I C K Á Č Á S T	
5. FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLŮ VÝZKUMU.....	37
6. VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	38
7. POUŽITÉ METODY	39
7.1. Diagnostický systém Socio 2006.....	39
8. POPIS VZORKU.....	49
9. REALIZACE VÝZKUMU.....	50
10. VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	52
11. ZÁVĚR.....	54
12. RESUMÉ.....	55
13. ANOTACE.....	56
14. ANNOTATION.....	57
15. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58

Úvod

Téma bakalářské práce vzniklo na základě téměř desetiletých zkušeností v oblasti práce se školními třídami ve vyškovském regionu a je určeno zejména pedagogům, školním psychologům, výchovným poradcům a dalším odborníkům ve školství.

V průběhu posledních pěti let byl zaznamenán zvýšený zájem vedení škol i pedagogů o praktickou pomoc při práci s jednotlivými třídami, o zážitkové programy v rámci primární prevence rizikového chování dětí a mládeže nebo o intervenční zásahy v případech zjištěného výskytu sociálně patologických jevů ve třídě.

Nejčastější zakázky ze strany škol byly z oblasti podpory koheze třídy - upevnění pocitu sounáležitosti s třídou u dětí ohrožených vyloučením ze skupiny, posila koheze, soudržnosti třídy, navození pozitivních vztahů mezi dětmi, rozvoj spolupráce ve skupině. Dále z oblasti podpory žádaných hodnot ve třídě - stanovení hodnot dané třídy a pravidel a v neposlední řadě z oblasti prevence sociálně patologických jevů - eliminace projevů vulgarity, prevence nebo eliminace projevů agresivity, prevence šikany.

Dalším důležitým momentem byla v roce 2008 metodická konference kabinetu Speciální pedagogiky, která měla název „Silnější pomáhá slabšímu aneb slaboch má smůlu.“ Řešila problematiku třídního klimatu a prevence šikany na školách.

Konference byla určena pro Jihomoravský kraj a zúčastnili se jí také zástupci vyškovských základních škol.

V otevřené diskuzi zaznělo, že školy se cítí být na problematiku šikany a dalšího rizikového chování žáků sami. Mají zájem v této oblasti postupovat profesionálně, efektivně a podle nejnovějších poznatků. I když se snaží, v dané problematice vzdělávat přiznávají, že jim chybí praktické zkušenosti a z nich vycházející kompetence.

Rádi by uvítali pomoc zejména v oblasti diagnostiky školního klimatu a následné práce se třídou. Projevili také zájem o práci s pedagogickým sborem, který je důležitou součástí klimatu školy.

Z výpovědi zúčastněných vyplynulo, že se jim nedaří navázat účinnou spolupráci s odborníky ze střediska výchovné péče ani z pedagogicko-psychologické poradny.

Někteří účastníci sice potvrdili snahu PPP pomoci, ale pouze v rovině metodické podpory nikoli praktické fyzické podpory přímo v terénu.

Zástupci škol se shodli, že taková pomoc jistě má svou váhu, ale není pro ně dostačující a většinou se mívá účinkem.

Další překvapující informací bylo, že místní PPP od roku 2008 odmítá žádosti škol o provedení diagnostiky klimatu školních tříd z důvodů kapacitního přetížení a z toho plynoucí časové nedostatečnosti.

Je na místě uvést, že situace samozřejmě není jednostranná. V kompetenci třídních učitelů by skutečně měla být schopnost diagnostikovat vztahy ve třídě. Školy mají navíc k dispozici školního metodika prevence nebo výchovného poradce. Ze strany výchovných poradců a školních metodiků však často zaznívají námitky, že úvazek, který jim byl pro tuto funkci přidělen je pro efektivní a systematickou činnost nedostatečný, nemluvě o potřebě se v této oblasti dále vzdělávat, což je také časově náročné.

Není předmětem a ani v možnostech této práce nalézt řešení pro jednotlivé nedostatky v systému školství.

Nelze ovšem nepřiznat, že některé požadavky zástupců vyškovských škol, jsou zcela legitimní a pochopitelné.

Pokud vezmeme v úvahu situaci základních škol ve Vyškově, kdy ani jedna ze škol nemá k dispozici školního psychologa, nároky, které jsou na pedagogy v posledních letech kladeny a narůstající kázeňské problémy a rizikové chování žáků, dojdeme k závěru, že školy skutečně mohou potřebovat konkrétní pomoc. Schopnost přiznat si, že jsou oblasti, kde potřebují pomoci a schopnost si o tuto pomoc říci, jsou spíše znakem jejich profesionality a skutečného zájmu o žáky.

Tato práce je reakcí na existující potřeby základních škol ve Vyškově v oblasti práce se třídou s cílem předcházet problémovému chování žáků a umožnit zdravé prostředí pro optimální formování osobnosti dítěte.

Teoretická část objasňuje základní pojmy vztahující se k dané problematice a uvádí jejich vzájemné souvislosti v oblasti práce se školní třídou. Je také připomenutím, jak děje, které v období školní docházky probíhají, mají zásadní dopad na utváření osobnosti dítěte, a že je tedy nezbytné věnovat těmto skutečnostem pozornost, zejména ze stran pedagogů a dalších odborníků ve školství.

Praktická část je pak nabídkou konkrétní pomoci třídním učitelům v oblasti diagnostiky klimatu třídy a následné práci se třídou.

Kauzální formou výzkumu ověřuje aplikační možnosti diagnostického systému SOCIO 2006 v Základní škole Nádražní ve Vyškově.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. SOCIÁLNÍ VZTAHY A JEJICH POZNÁVÁNÍ

„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co vlastně je to lanoví v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“¹

Podle M. Nekonečného jsou sociální vztahy základním aspektem života v rámci určité kultury. Jde o vztahy mezi příslušníky téhož druhu, tedy vztahy člověka s člověkem.

V průběhu svého života se jedinec dostává do kontaktu s mnoha lidmi a v rámci této interakce se utváří různé mezilidské vztahy s různou mírou blízkosti, spolehlivosti a trvalosti. Tyto vztahy pak mohou sloužit jako zdroj potřebných informací nejenom o světě, ale zejména o něm samém, mohou tak ovlivňovat jeho sebepojetí, v pozitivním případě posilovat jeho sebeúctu.²

Jak už bylo naznačeno v úvodu kapitoly, klíčovým prostředkem pro navazování a formování sociálních vztahů mezi lidmi je komunikace.

„Člověk, jako biosociální bytost potřebuje druhé lidi, potřebuje s nimi být ve styku a realizovat s nimi sociální komunikaci.“³

Obecně se sociální komunikace vymezuje jako výměna informací mezi lidmi. To však zdaleka neznamená, že jde převážně nebo výlučně o záležitost poznatků a poznávacích procesů. Komunikace totiž zahrnuje jak slovní sdělení, tak mimoslovní, nonverbální sdělování tónem hlasu, mimikou, gesty, změnami dechu, které vyjadřují především emoce.⁴

Každý člověk je v kontaktu tj. v interakci s ostatními lidmi, vzájemně na sebe nějak působí, vnímají a interpretují své projevy, dávají jim určitý význam a vytváří si k sobě určitý vztah.

¹ Argyle a Trower (1979) In: Zbyněk Vybíral (2005), Psychologie komunikace, s. 25

² M. Nakonečný, časopis Prevence (2009), číslo 10, čl.: Psychologie mezilidských vztahů, s. 4 - 6

³ Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 268

⁴ J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 275

Interakce se vždy odehrává v kontextu, který zahrnuje aktuální situaci, ale i zkušenost jedince, kterou tvoří jeho názory, postoje, normy, role. Výsledkem interakcí je sociální zkušenost.

Člověk tak získává různé poznatky, jednotlivé projevy pro něj nabývají nějakého významu a smyslu. Učí se je diferencovat a reagovat na ně.⁵

V rámci interakce se utvářejí a rozvíjí různé mezilidské vztahy, které mohou mít velmi rozmanitou podobu. Mohou se lišit z hlediska svého vzniku, průběhu, trvání i charakteru. Vznikají neformálně na základě vzájemné atraktivity a předpokládaného uspokojení nějakých potřeb jedince nebo mohou mít i formální charakter a osobní preference jejich vznik vůbec neovlivní. Tak je tomu například u školní třídy.⁶

Odborníci z oblasti sociální psychologie se shodují, že nejsilnější vliv na utváření osobnosti mají vztahy vznikající v období dětství a dospívání. Významnou část duševního vývoje tedy ovlivňuje školní docházka, protože zde děti a mládež tráví podstatnou část svého bytí. Dále tady uspokojují řadu důležitých potřeb jako je potřeba sociálního kontaktu a sounáležitost s ostatními, potřeba pozitivní akceptace jinými lidmi, potřeba seberealizace, uznání, pozitivního hodnocení, potřeby sdílet společný zájem atp.

Oto Čačka výstižně nazývá školu – „dílnou lidskosti“, která by měla přispívat k dalšímu rozvoji dítěte nejen zvyšováním úrovně poznatků, ale i všestrannou kultivací osobnosti žáků.

Celkové i dílčí soužití ve třídě je vždy bohatým zdrojem sociálních zkušeností. Optimální sociální vztahy ve třídě účinně rozvíjí sociální dovednosti, vedou k internalizaci sociálních norem, postojů a forem chování, formují adekvátní sebepojetí, samostatnost v rozhodování, odpovědnost i morální autonomii.⁷

Sociální vztahy a jejich kvalita jsou jedním z klíčových momentů ve způsobu výchovy. Podle J. Čápa se učitelé v určité etapě vývoje dítěte, stávají významnou „blízkou osobou“ a mohou tak, podstatně zesílit účinky výchovy případně i vyvážit nedostatky rodinné výchovy. Dále uvádí, že základní podmínkou příznivého vývoje osobnosti je kladný emoční vztah k vychovávanému.⁸

⁵ M. Vágnerová (2005), Základy psychologie, s. 284

⁶ M. Vágnerová (2005), Základy psychologie, s. 303 - 304

⁷ O. Čačka (2000), Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace, s. 171 - 177

⁸ J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 190, 321

C. R. Rogers na základě dlouholetých zkušeností z poradenské a psychotherapeutické praxe potvrzuje, že člověk se začne vyvíjet a měnit v příznivém směru tehdy, jestliže získá zkušenost opravdového lidského vztahu.

Takový vztah zahrnuje respektování druhého s jeho zvláštnostmi, vyjadřuje úctu, respekt k mnohotvárnosti života lidí. Vidí člověka skutečně takového, jaký je. Vidí jeho slabé, negativní stránky, ale neodsuzuje je. Všimá si zároveň i příznivého projevu důvěry, že se skryté nebo jen naznačené přednosti člověka mohou rozvinout. Důležité je, aby akceptování druhého bylo bezpodmínečné.

Někteří dospělí projevují k dítěti lásku s kladením určitých podmínek, to ale vede spíše k frustraci dítěte. Podmínečné akceptování narušuje sebehodnocení dítěte, ztěžuje, až znemožňuje jeho příznivý vývoj.⁹

Kladný emoční vztah nelze zaměňovat se sentimentální láskou, rozplývající se v citech bez činu. Dítě potřebuje vnímat emoční projevy úsměvu, tónu hlasu, pohlázení apod. Současně ale potřebuje někoho, na koho se může spolehnout, o kom ví, že mu pomůže, kdykoli to bude potřebovat.

Opakem kladného vztahu je vztah nejen záporný, nenávistný, chladný či lhostejný, ale také vztah posesivní, kdy dospělý vnucuje dítěti či mladistvému své vlastní názory, postoje a cíle, snaží se z něho vytvořit kopii sebe samého nebo svého vlastního ideálu bez ohledu na možnosti dítěte, jeho zájmy, jeho individualitu.¹⁰

Je tedy důležité, aby každý pedagog zkoumal své postoje, názory, naladění, se kterými vstupuje do vzájemné interakce se svými žáky. Je užitečné, aby si dovedl ujasnit svůj styl výchovy, své přednosti a nedostatky a v těchto souvislostech na sobě nadále pracoval a rozvíjel podmínky pro vznik a fungování kladných sociálních vztahů ve třídě.

⁹ C. R. Rogers (1995) In.: J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 352 - 353

¹⁰ J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 353 - 354

2. ŠKOLNÍ TŘÍDA

Školní třída je místo, kde téměř každý z nás trávil podstatnou část svého dětství a dospívání. Je zdrojem mnoha zkušeností a zážitků, které nás ovlivňují nezdědka po celý život.

Následující podkapitoly popisují, jakou důležitou roli může školní třída hrát ve vývoji a formování osobnosti jedince.

2.1. Psychosociální pohled na školní třídu

„Škola silně zasahuje do života dítěte i celé rodiny a také do vztahu mezi rodiči a dětmi.“¹¹

Vývoj člověka probíhá ve styku s druhými lidmi, sociálními skupinami, ve společnosti.

Primární skupinou ve vývoji dítěte je jeho rodina. Rodina má podstatný vliv na další účast dítěte v jiných sociálních skupinách. Do značné míry určuje, zda bude dítě umět dobře navazovat styk s druhými, zařadit se do skupiny, zvládat konflikty, zda bude oblíbené, nebo neoblíbené, spolupracující, nespolehlivé či agresivní. Rodina má tedy na dítě klíčový význam, ale nevyčerpává se tím její vliv. Je skupinou příliš specifickou a sama nestačí k osvojení všeho, co člověk potřebuje ovládat k dobré interakci a komunikaci s lidmi. Pokud rodiče umožní dítěti dostatečný styk s vrstevníky, usnadní mu tím osvojení sociálních dovedností a formování dalších důležitých rysů osobnosti.¹²

V ontogenezi se jedinec setkává s různými skupinami vrstevníků a učí se životu v nich. V ranném dětství dochází k interakcím mezi dětmi spíše příležitostně. Teprve v předškolním věku se vytvářejí herní skupiny, i když proměnlivé a nestálé. S vývojem dítěte postupně vzrůstá význam skupiny vrstevníků, malé sociální skupiny osob přibližně stejného věku. Mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem získávají skupiny vrstevníků zvlášť důležité místo v životě jedince. Pomáhají osamostatnit se z dětské závislosti, na autoritě rodičů.

¹¹J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 316

¹²J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 277

Pokud se nevymaní z této závislosti, je ohroženo formování takových rysů, jako je samostatnost, iniciativa, ale také důležité sociální dovednosti.¹³

Vágnerová potvrzuje, že vliv vrstevnické skupiny vzrůstá ve středním školním věku, kdy má pro dítě normativní charakter a značnou autoritu.¹⁴

J. Čáp a J. Mareš (2001) uvádí, že mladiství jsou po určitou dobu silně závislí na vrstevnické skupině. Zvláště při ostrých konfliktech s rodiči a učiteli hledají u vrstevníků lepší porozumění. Pro mladistvého bývá hlubokou frustrací obava, že by nebyl do určité skupiny vrstevníků přijat. Tyto skupiny působí na své členy jednak tím, že uspokojují jejich důležité potřeby, jednak nátlakem, kladením požadavků, napomínáním, posměchem, hrozbou vyloučení někdy i tělesnými tresty a šikanováním.¹⁵

Také B. Kraus (2008) potvrzuje, že vrstevnické skupiny mají značný vliv na rozvoj osobnosti a to jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. Patří často k referenčním sociálním skupinám. Tzn. skupinám, s nimiž se jedinec identifikuje nebo by se rád identifikoval. V prostředí těchto skupin probíhá základní proces socializace. Děje se to vštěpováním různých životních cílů, zásad norem, pravidel jednání a vzorů chování.¹⁶

Zvláštní místo mezi skupinami vrstevníků má školní třída. Zpočátku to je sice formální skupina, ale brzy se v ní tvoří osobní vztahy a stává se i neformální skupinou. Pro vývoj dítěte je velmi důležitá, protože v ní tráví mnoho času, je v ní příležitost ke společenským činnostem a k vzájemné spolupráci.¹⁷

V pedagogickém slovníku je pojem školní třída obecně definován takto:

„Třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání.“¹⁸

Podle Weinsteina (1991) vstupuje dítě do školy s rozdílným statutem. Ten je pak dán rasou, pohlavím a hlavně socioekonomickým postavením rodiny. To může velmi ovlivnit jeho přijímání nových rolí a vzniklých statusů ve třídě.¹⁹

¹³ J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 278

¹⁴ M. Vágnerová (2005), Základy psychologie, s. 281

¹⁵ Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 281 - 282

¹⁶ B. Kraus, (2008), Základy sociální pedagogiky, s. 90

¹⁷ Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 281

¹⁸ J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2009), Pedagogický slovník, s.317

¹⁹ Weinstein (1991) In.: J. Lašek (2007), Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, s. 8

Vágnerová (2005) specifikuje školní třídu z hlediska socializačního, jako místo sdílení různých životních zkušeností, ovlivňuje chování žáků, poskytuje nové zkušenosti a podněty pro rozvoj jedince a jeho identity. Jedinec se učí porozumět chování vrstevníků, sociální interakci, solidaritě, sebeovládání, navazování kontaktů, komunikaci.²⁰

Hrabal (1989) školní třídu z diagnostického hlediska chápe jako:

„Soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky; sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňující interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů.“²¹

Podle Čačky (2000) třída není jen jakýmsi místem pro vzdělávání, ale i společenským útvarem, ve kterém se dítě snaží uplatnit všechny své přirozené potřeby. Školní třída se vyznačuje věkovou vyrovnaností, stejnou úrovní kompetencí a také „rovnoprávností“, která postupem do vyšších tříd pozvolna mizí.²²

Lašek (2007) vystihuje školní třídu jako jakýsi složitý sociální svět, na kterém se spolupodílejí žáci i učitelé. Je podle něj svébytným a dále pak neopakovatelným seskupením individuí, utvářejících se osobností a originální sociální seskupení žáků v sociometrickém smyslu slova.²³

Školní třídu lze opravdu chápat jako svět, ve kterém velkou roli hrají žáci a samozřejmě učitelé. Souhlasím s Laškem, který třídu popisuje jako něco originálního, co se již nikdy ve svém složení nezopakuje.

Všechny výše zmíněné definice pojmu školní třída je popisují, podle mého, velice přesně. Označují školní třídu nejen jako místo pro vzdělávání, ale poukazují i na její důležitý psychosociální rozměr, který významně dopadá na osobnost dítěte.

²⁰ M. Vágnerová, 2005, Základy psychologie, s. 279 - 281

²¹ Hrabal (1989) In.: J. Lašek (2007), Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, s. 9

²² O. Čačka (2000), Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace, s. 175

²³ J. Lašek (2007), Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, s. 13

2.2. Školní třída jako malá sociální skupina

Z hlediska celkové klasifikace sociálních skupin vyplývá, že školní třídu lze začlenit do malých sociálních skupin, pro které je typické, že se členové navzájem znají, komunikují spolu a jsou formálně nebo neformálně spojeny nějakým společným cílem. Vytvářejí si určité interpersonální vztahy, mají společný cíl, rozrůzněné role a pozice, určitá pravidla daná určitým časovým limitem.

E. Gajdošová a G. Herényiová (2002) toto potvrzují: „Školní třída se z hlediska sociální psychologie považuje za malou a zároveň formální sociální skupinu, pokud vznikla záměrně, organizovaným způsobem, má dost pevnou organizaci a její činnost je dlouhodobá. Školní třída však může, ale nemusí být i referenční skupinou.“²⁴

Znaky malé sociální skupiny, které se mohou vztahovat i na školní třídu, lze vymezit následovně:

- jedinci ve skupině se navzájem znají a společně navzájem komunikují;
- jedinec je s ostatními členy v nějakých konkrétních vztazích, které se projevují příslušným způsobem interakce;
- jedinec v této skupině zaujímá jasně vymezené pozice a role, které mají určitou sociální prestiž;
- vztahy ve skupině mohou mít různý charakter, např. nadřazenost, podřízenost, vzájemnou závislost, lásku, přátelství, odmítání atd.;
- charakter vztahů určuje míru koheze skupiny, čím jsou pozitivnější, tím je skupina soudržnější, pokud převažují negativní vztahy, mohou vést až k rozpadu skupiny;
- skupina vychází ze společných cílů, které vyplývají z hodnotového systému a ze způsobu, jakým o dosažení cíle usiluje, zároveň vyjadřuje i její normy a postoje;
- členové skupiny sdílí určité společné normy a hodnoty, vytvářejí si i své vlastní dané zaměření skupiny.

²⁴ E. Gajdošová, G. Herényiová (2002), Rozvíjení emoční inteligence žáků, s. 109

Tyto normy ovlivňují jejich vztahy a chování k sobě navzájem, k jiným lidem, v různých sociálních situacích; Pokud by jedinec tyto normy nedodržoval, skupina na něj bude vytvářet nátlak, který může mít různý charakter, v krajním případě dochází k izolaci nebo vyloučení ze skupiny. Skupinové normy jsou různě závazné, stejně tak i kontrola a nátlak na dodržování. Normy určují i míru skupinové konformity, která je vyjádřena ochotou přizpůsobit se požadavkům skupiny a plnit veškerá její ustanovení.²⁵

Počet členů malé sociální skupiny se většinou uvádí v rozmezí 2 až 30 členů, ale jde pouze o údaj orientační. Jako příklad malé sociální skupiny můžeme uvést kromě školní třídy také rodinu (nejtypičtější příklad), pracovní kolektiv, partu atd.

Každá malá skupina si postupně vytváří strukturu, která je dána tím, že každý člen zaujímá ve skupině určité místo a postavení, jež je označováno jako sociální pozice.

Sociální pozice vlastně vyjadřuje určitou hierarchii členů skupiny (nadřazenost, souřadnost či podřazenost) a status jedince, který je určován jeho vlastnostmi a schopnostmi a vyplývá z jeho hodnocení ostatními členy skupiny a z významu, jaký pro ně má. Je závislá i na samotné skupině, jejích cílech, hodnotách a normách, má určitou prestiž a je důležitou součástí identity. Tím se stává dosažení žádoucího sociálního postavení významnou motivací a součástí potřeby seberealizace (jeho pokles či ztráta mohou vyvolat silný stres a změnit sebehodnocení jedince i jeho chování).²⁶

Skupina se vnitřně diferencuje podle různých kritérií, nejčastěji podle popularity, kterou jedinec ve skupině získal.

Nejvyšší sociální pozici a zároveň největší prestiž má člen, který je nejvlivnější a nejoblíbenější, což nemusí nutně vytvářet jednoznačně přímý vztah. Často se stává, že jedinec, který má moc, není příliš oblíbený.

Vliv a osobní moc získává jedinec na základě srovnávání s ostatními členy skupiny, často o ni musí s ostatními soutěžit nebo soupeřit. Sociální pozice není neměnná.²⁷

²⁵ M. Vágnerová (2005), Základy psychologie, s. 310 - 313

²⁶ M. Vágnerová (2005), Základy psychologie, s. 314

²⁷ M. Vágnerová (2005), Základy psychologie, s. 315

Každá skupina se v průběhu času mění a vyvíjí. Tyto proměny jsou označovány termínem skupinová dynamika.

Skupinová dynamika má své zákonitosti a je závislá na různých faktorech. Tím může být velikost skupiny, její struktura, zaměření, vzájemné vztahy mezi členy a způsoby interakce. Pro dynamiku skupiny je také důležitá míra uspokojování potřeb jednotlivců, vzájemné vztahy a z toho vyplývajícími způsoby interakce jednotlivých členů. Dalším významným aspektem je styl vedení skupiny. Ten určuje, jakým způsobem bude skupina fungovat. Dle míry závislosti na rozhodování vůdce a dle míry svobody rozhodování řadových členů se rozlišuje demokratický, autoritativní a liberální styl vedení skupiny.²⁸

Na základě výše uvedených skutečností považuji za významné chápat školní třídu v kontextu sociální skupiny. Poznatky o třídě, jako o sociálním útvaru, její struktuře a dynamice jsou velmi významným východiskem pro pedagogické pracovníky i další odborníky výchovně vzdělávacího procesu. Vedou k pochopení dějů, které v ní probíhají a k následné efektivní práci se školní třídou.

²⁸ M. Vágnerová (2005), Základy psychologie, s. 316 - 317

3. SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

V učitelské praxi se často slyší, že každá třída je jiná, že má jakési své „fluidum“. Do jedné se učitel vyloženě těší, dobře se mu zde učí a spolupracuje, zatím co do jiné chodí nerad. Prakticky neexistují dvě stejné třídy. Každá třída má své specifické zvláštnosti, které se projevují navenek i uvnitř skupiny.

Zkušenosti potvrzují, že učení žáků není jen jejich individuální záležitostí, ale že je ovlivněno dalšími sociálně psychologickými faktory, které vytvářejí sociální klima dané třídy.

Můžeme říci, že z pohledu žáků je to podobné, jako u učitelů. Jsou třídy, kam se děti těší, cítí se dobře, mluví o „naší třídě“ a jsou smutní, když školní docházka končí. Jsou však i třídy, které tvrdě diktují svým členům, co mohou a co ne. V nich jsou někteří žáci nešťastní už jen z pomyšlení, že musí znovu mezi spolužáky, neboť zažívají posměch, slovní či fyzické napadání, systematické šikanování o čemž zpravidla nevědí ani vyučující ani rodiče, dokud situace nevyvrcholí zoufalým činem dítěte.

Pojem sociální klima je sice v literatuře znám již padesát let, díky průkopnické práci J. Withala (1949), ale teprve v posledních desetiletích se objevují dílčí výzkumy, konkrétní poznatky, a řada diagnostických metod, které mají odborní pracovníci školského poradenství k dispozici.

Intenzivně se výzkumy klimatu tříd (v zahraniční literatuře častěji „učební prostředí“ – learning environment) rozvinuly v 80. letech zvláště v Austrálii, USA a později v západní Evropě. Jejich protagonistou byl Australan Barry Fraser. Ve svých výzkumech poukazyval na souvislost mezi vzdělávacími výsledky žáků a charakteristikami klimatu jejich tříd. Důležitým zjištěním je skutečnost, že klima třídy nebo školy, lze přesně měřit speciálními metodami.²⁹

Z našich autorů, zabývajících se sociálně psychologickým prostředím ve škole, můžeme zmínit Vladimíra Hrabala ml., Zdeněka Heluse, Jana Čápa, Jana Průchu, Jara Křivohlavého, Jiřího Mareše nebo Jiřího Laška.

Pojem klima školní třídy se v odborné komunitě už etabloval a to natolik, že se stal součástí vysokoškolské výuky.

²⁹ J. Průcha, (2001), Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 88

Také ve školské praxi je zaznamenán rostoucí zájem o problematiku klimatu školní třídy. Pedagogové si stále více uvědomují jeho význam a projevují o tuto oblast živý zájem.

Nutno ale poznamenat, že praktické využití poznatků o klimatu třídy přímo ve školách ještě není zdaleka na takové úrovni, jakou by si zasloužilo. Chybí praktické zkušenosti s diagnostikou klimatu a zejména dovednost na základě získaných poznatků pracovat se třídou.

3.1. Terminologie dané problematiky

Jak už bylo zmíněno, pokud jde o školní třídu, vzniká v ní sociálně psychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy. Při rozboru těchto sociálně psychologických jevů, používají odborníci tři základní pojmy: prostředí, klima a atmosféra.

Termín prostředí je nejobecnější a má široký rozsah. Netýká se jenom sociálně psychologického hlediska, ale zahrnuje celou řadu dalších aspektů. V kontextu prostředí třídy jsou to např.: aspekty architektonické – celkové řešení učebny, vybavení, velikost, prostorové rozmístění nábytku, aspekty hygienické – osvětlení, vytápění, větrání, dále ergonomické aspekty – vhodnost nábytku pro soustředění žáků, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně a aspekty akustické – úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku, apod.³⁰

Klima třídy je pojmem užším než termín prostředí. Představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.³¹

Pedagogický slovník pojem klima třídy shrnuje takto: „*Sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují*“.³²

³⁰ J. Čáp, J. Mareš, (2001), Psychologie pro učitele, s. 267 - 268

³¹ J. Lašek, (2001), Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, s. 40

³² J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, (2009), Pedagogický slovník, s. 125

J. Průcha, (2001) označuje termín klima v pedagogickém smyslu jako souhrn psychosociálních a fyzických charakteristik, které existují a působí v určitém edukačním prostředí, a které jsou účastníky tohoto prostředí vnímány, prožívány a reflektovány. Dále uvádí, že ve školním prostředí klima vzniká zejména ze sociálních vztahů a ze způsobu vzájemné komunikace mezi žáky a učiteli.³³

J. Mareš se dále zabývá podrobnějším popisem termínu klima třídy ve dvou rovinách:

obsahové – zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů, důraz je kladen na pohled a interpretaci samotných aktérů, tedy na jejich subjektivní aspekty klimatu;

časové – označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let.

Výše uvedené popisy termínu sociální klima třídy jsou všechny založeny na sociálně psychologickém aspektu, se kterým se musí počítat. Nejvíce se přikláním k definici pojmu J. Průchy, kdy klima objasňuje z pedagogického hlediska.

Potvrzuje i mé vlastní zkušenosti, že sociální vztahy a vzájemná komunikace mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli má zásadní vliv na kvalitu klimatu dané třídy.

Termín atmosféra se užívá v nejužším slova smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě. Má se za to, že atmosféra jsou emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých širší klima může, ale nemusí působit. I když je na rozdíl od klimatu značně proměnlivá mívá silnější emoční náboj a její působení je silněji prožíváno.³⁴

J. K. Litterstová a B. A. Eyo (1993) přišli s úvahou, že atmosféra třídy se možná periodicky mění. Střídají se údobí, v nichž je atmosféra pozitivní a zase údobí, kdy je atmosféra negativní. Uvažují o tzv. kritickém momentu, po němž následuje buď zlepšování či zhoršování dosavadní atmosféry.³⁵

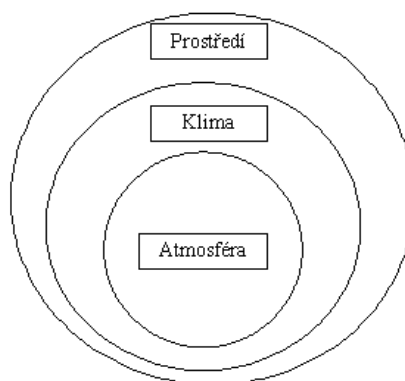
³³ J. Průcha, 2001, Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 88

³⁴ J. Lašek, 2001, Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, s. 40

³⁵ J. K. Litterstová a B. A. Eyo (1993) In: J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 568

J. Mareš vyjadřuje pochybnosti s tak jednoduchou periodicitou změn, spíše se domnívá, že existuje nepravidelný spouštěč tzv. „kritická událost“, která je pro žáky nebo i učitele impulsem ke změně vnímání a prožívání, toho co se děje ve třídě. Kritická událost se týká častěji atmosféry, ale může působit i na klima třídy.³⁶

Vzájemné vazby mezi výše uváděnými třemi pojmy naznačuje J. Lašek v následujícím grafu³⁷:



3.2. Faktory ovlivňující sociální klima třídy

Jak již bylo uvedeno, termín klima je sociálně psychologickou proměnnou, která je závislá na řadě faktorů. V této kapitole se pokusím vystihnout nejdůležitější vlivy, jež mohou na sociální klima ve třídě působit.

3.2.1. Determinanty a prvky klimatu

Determinanty činitelé, kteří ovlivňují vznik, podobu a účinky v našem případě klimatu školní třídy.

Podle Laška determinanty klimatu zahrnují zejména:

- zvláštnosti školy – typ školy a její pravidla;
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací – např. laboratoře;
- zvláštnosti učitelů – osobnost, styl výuky učitele;

³⁶ J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 568

³⁷ J. Lašek 2001, Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, s. 41

- zvláštnosti školních tříd – třída jako celek, skupiny ve třídě;
- zvláštnosti žáků – žák jako člen, jako individuum.

Výše uvedené faktory či determinanty nestojí izolovaně, ale vytváří složitou strukturu, která se podílí na utváření třídního klimatu.

3.2.2. Struktura třídy

Velký vliv na sociální klima třídy má její struktura. Strukturu třídy primárně určují sociální vztahy mezi žáky v dané třídě, které jsou podrobně rozebrány v kapitole 1. V kapitole 2.2. je pak objasněno fungování a struktura školní třídy v kontextu malé sociální skupiny.

Pro třídu je typická tendence nebýt celistvá. Vzniká v ní řada menších nestabilních jednotek – podskupin. Tyto podskupiny mají většinou vlastní normy, ideály a hodnoty, které se však někdy liší od požadavků dospělých. Členství ve skupině se pak chápe dodržováním těchto nepsaných pravidel. Členové se cítí bezpečněji, společensky přijati a pociťují vysokou sounáležitost – toto vše uspokojuje jejich základní lidskou potřebu nebýt sám.

Moreno (In: Čačka, 2000) popisuje systém pozic, jež se mohou ve třídě objevit. Vedle izolovaných jedinců, vznikají volící se páry, řetězce (žák A volí žáka B, B pak C), trojúhelníky (A→B→C→A) i hvězdy volené všemi. Tyto vzájemné vztahy jsou však dynamické a většinou se po čase opět změní. Sociometrickým měřením lze pak odhalovat nejrůznější posuny v zařazení jedinců v rámci kolektivu.³⁸

Není neobvyklé, když je třída rozdělena na dva často zneprátelení tábory. Zde pak působí převážně podvědomý autostereotyp - „my jsme lepší“ a heterostereotyp - „oni jsou horší“.

Mezi spolužáky se mnohou vyskytovat další specifické vztahy se spíše negativním dopadem:

- vztah symbiotický - jedná se o spojenectví většinou tělesně slabšího, ale nadaného dítěte se silnějším, ale méně chytřejším spolužákem. V tomto

³⁸ L. Moreno, In: O. Čačka, 2000, Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace, s. 176

případě se blokuje u jednoho samostatné myšlení a u druhého schopnosti obrany v situaci ohrožení.

- vztah parazitický - ten nastává tehdy, když si fyzicky silnější jedinec vynucuje nějakým způsobem pomoc ve školních povinnostech od slabšího. Negativní dopad zde spočívá ve fixaci hrubosti a agresivity a v druhém případě v ústupnosti a podrobnosti.

Zejména učitel by měl monitorovat vzniklé vztahy ve třídě, jejich podoby a možné následky. Důležité je, aby nikdy nedal najevo, že tihne k některé vzniklé podskupině a že její vznik podporuje na úkor celé třídy. Měl by se snažit, aby soudržnost třídy vzrůstala a celkově převažovala pozitivní orientace celé skupiny. Role učitele je také důležitá při eliminaci projevů agrese, šikany a podobných nepřátelských projevů.

Zdravé a pozitivní klima ve třídě je založeno na optimálních vztazích spolupráce, vede tak k rozvoji společenského citu, spravedlivého oceňování, vzájemné spolupráce, podpoře individualizace a samostatnosti.

3.2.3. Osobnost žáka

Dalším výrazným faktorem, ovlivňujícím sociální klima školní třídy, je osobnost žáka.

Osobnost obecně můžeme chápat jako fungující systém složený z vzájemně propojených prvků.

F. Vízdal (2008) pojem osobnost vymezuje jako: *„organizovaný a integrovaný celek duševního života člověka, v němž je integrována biologická, sociální a psychologická stránka jeho existence v dynamickou strukturu individuálních vlastností, která je vlastní pouze jednomu člověku“*.³⁹

Osobností se člověk nerodí, ale stává se jí v průběhu svého života. Osobnost je výsledkem interakce vnitřních a vnějších podmínek přičemž rozhodující úlohu mají zejména podmínky vnější, zvláště prostředí a výchova.⁴⁰

³⁹ F. Vízdal, 2008, Základy psychologie, s. 146

⁴⁰ F. Vízdal, 2005, Techniky poznávání osobnosti, s. 5

Z pohledu vývoje osobnosti je školní věk obdobím snaživosti, dítě usiluje o dobrý výkon a jeho prostřednictvím o své uplatnění a prosazení. Je to období otevřenosti novým zkušenostem, rozvoje intelektu, rozvíjí se vztah k práci, vztah k povinnostem. Vztah k sobě je definován na základě hodnocení, které vyplývá z výkonu, ale i z míry pozitivní akceptace jinými lidmi, která přispívá k sebestotvrzení.

Po celé dětství převažuje extroverze, a pokud nebylo dítě vystaveno zvlášť nepříznivým zkušenostem, tak i emoční stabilita.

Školní docházka podstatně zasahuje i do období dospívání, kdy se rozvíjí identita a sebezpečí, otevřenost novým zkušenostem ještě intenzivněji vzrůstá.

Dospívající chtějí poznat vše nové, často odmítají konvence i tradici. Dochází k posunu směrem k introverzi. Otevřenost sociálních kontaktů obvykle osciluje od jednoho extrému k druhému. Sílí potřeba patřit k určité skupině, kde se chovají vstřícně, zatím co jinde mohou být bezohlední a bezcitní. Rovněž kolísá vztah k práci a svědomitost. Adolescenti dokáží tvrdě pracovat a být vytrvalí, ale pokud má daná činnost pro ně dostatečný význam.⁴¹

Je chybou, když se pedagog primárně zajímá, rozvíjí a reflektuje jen kognitivní složky osobnosti a nebere na stejnou váhu zvláštnosti žáka v oblasti jeho emoční inteligence, temperamentu, charakteru atd. Žel, praxe potvrzuje, že se stále věnuje větší pozornost učitelovu pojetí výuky než učitelovu pojetí výchovy.

Pokud má být učitel dobrým vychovatelem, měl by si osvojit základní poznatky z psychologie osobnosti a její socializace, měl by si být vědom vztahu mezi výchovou a vývojem dítěte. Musí brát ohled na vývojový stupeň, kterého dítě dosáhlo, měl by být schopen posoudit, zda je dostatečně zralé pro plnění požadavků školy. Je vhodné, aby učitel stimuloval dítě a jeho osobnostní vývoj nabídkou poutavých cílů a úkolů, postupně zvyšoval požadavky, ale při tom si stále všiml individuálních zvláštností dítěte a přiměřeně modifikoval své výchovné postupy a požadavky.

⁴¹ M. Vágnerová, 2005, Základy psychologie, s. 238

3.2.4. Osobnost pedagoga a jeho styl výuky

„Být učitelem, stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti, znamená být v první řadě osobnost.“⁴²

„Osobnost pedagoga má ve vyučovací i výchovné práci rozhodující, hlavní úlohu.“⁴³

„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.“⁴⁴

„Osobnost učitele je pro vyučování rozhodující. Učitel dokáže z vyučovací hodiny vytvořit dílo pedagogického mistrovství nebo naopak nezáživnou, znechutující činnost.“⁴⁵

„Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvích.“⁴⁶

Výše uvedené citáty, jsou jen malou ukázkou, jak uznávání odborníci z oblasti psychologie a pedagogiky vnímají význam učitele ve výchovně vzdělávacím procesu žáka.

S těmito tvrzeními asi souhlasí každý, kdo chodil do školy. Vzpomínky na různé učitele ať už jsou příjemné či naopak, nás provázejí celý život.

Ať už si to uvědomujeme nebo ne, učitelé silně ovlivňují utváření osobnosti dítěte.

„Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů, povzbuzování. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné.“⁴⁷

Učitelovu profesní způsobilost lze chápat jako souhrn jeho odborných znalostí, pedagogických schopností, charakterových a morálních vlastností, organizačních schopností, komunikativních dovedností a zejména vztahu k dětem.

⁴² J. Kořa, 2007, In: A. Vališová, H. Kasíková a kol., 2007, Pedagogika pro učitele, s. 15

⁴³ R. Kohoutek, 2006, Pedagogická psychologie, s. 63

⁴⁴ H. Grecmanová, D. Filoušová, E. Urbanovská, 2001 In: L. Mazánková, 2006. Základy didaktiky, s. 30

⁴⁵ F. Sýkora, 2003, Pedagogická psychologie v učitelské praxi, s. 23

⁴⁶ J. Čáp, J. Mareš, 2001, Psychologie pro učitele, s. 264

⁴⁷ R. Kohoutek, 2006, Pedagogická psychologie, s. 63

Je zřejmé, že na učitele jsou kladeny náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Jak už vyplývá z uvedených citací, od učitele se očekává, že bude žáky nejen vzdělávat, ale i vychovávat. Nebývá snadné vyváženě sloučit oba tyto momenty.

Učitelé se liší v tom, na který z obou momentů se soustřeďují. Švýcarský psycholog CH. Caselmann rozlišil dva základní typy učitelů. Učitele zaměřeného na obor – logotrop a učitele zaměřeného na žáka – paidotrop.

Učitel typu logotrop se snaží vzbudit zájem o obor a co nejvíce z něj předat žákům. O žáky se již zajímá méně, nereflektuje jejich zvláštnosti a problémy, zejména těch, kteří neprojevují o jeho obor zájem. Někteří logotropové mají se žáky kázeňské problémy.

Učitel typu paidotrop se zajímá spíše o žáky než o obor, snaží se přiblížit k žákům, porozumět jim, pomoci. Některý paidotrop může upadat až do nemístné shovívavosti, snižuje požadavky na žáky, někdy zasahuje i do jejich osobního života. Oba typy učitelů v krajních podobách vedou k nežádoucím výsledkům. Naštěstí se v praxi vyskytují jen zřídka.⁴⁸

Caselman touto základní typologií rozšířil o další specifické charakteristiky vycházející z určitého zaměření učitele:

- filozoficky orientovaný logotrop – je pro něj charakteristické vypracování a prohlubování vlastního světového názoru. Za cíl si klade vštípit žákům pevný světový názor dle vlastního chápání;
- odborně orientovaný logotrop – je pro něj charakteristická dlouhodobá orientace na obor, který vyučuje, umí vzbudit u žáků zájem o učivo, srozumitelně je vysvětlit, nadchnout pro svůj předmět;
- individuálně psychologicky orientovaný paidotrop, kterého charakterizuje úsilí pochopit žakovu osobnost, vnitřně ji získat a pak utvářet, má rodičovský vztah k žákům, chápe je a důvěřuje jim. Má ve vyučování úspěch, i když dbá důsledně o pořádek a kázeň;
- všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop, který se vyznačuje především racionálními prvky, středem jeho zájmu není utváření osobnosti jednotlivce, ale řešení obecnějších výchovných otázek.

⁴⁸ J. Čáp, J. Mareš, 2001, Psychologie pro učitele, s. 265

Požadavky na učitele lze rozdělit do tří kategorií.

1. Profesionální kvalifikace a požadavky učitele:

- diagnostické schopnosti – dovednosti umožňující stanovit diagnózu žáka a žákovské skupiny;
- didaktické schopnosti – jasně a srozumitelně vysvětlit učivo, vzbudit zájem žáků;
- schopnost rozšiřovat obor a stále se v něm zdokonalovat;
- osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, potřebné pro poznávání žáků a pro efektivní působení na ně,
- realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky a jejich rodiči;
- zdokonalovat se v sociálních dovednostech zejména v empatii;
- schopnosti vyjadřovat své myšlenky nejen slovy, ale i gesty a mimikou;
- organizovat vlastní činnost i činnost druhých – žáků, učitelů, rodičů;
- účast na kulturní, sportovním životě i mimo školu – v rámci obce, lokality
- dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sám sebe, poskytovat žákům model zdravé osobnosti.⁴⁹

2. Profesionální kompetence se v mnohém shodují s výše uvedenými požadavky na profesní kvalifikaci učitele - podle Spilkové (1996):

- kompetence odborně předmětové;
- kompetence psycho-didaktické;
- kompetence komunikativní;
- kompetence organizační a řídicí;
- kompetence diagnostická;
- kompetence poradenská a konzultativní;
- kompetence reflexe vlastní činnosti.⁵⁰

3. Osobní vlastnosti a chování učitele

- vlastnosti charakteru a vůle – čestnost, statečnost, upřímnost, zásadovost, spravedlnost, rozhodnost, vytrvalost, cílevědomost, samostatnost;

⁴⁹ L. Mazánková, 2006, Základy didaktiky, s. 30 - 31

⁵⁰ V. Spilková, 1996. In.: L. Mazánková, 2006, Základy didaktiky, s. 31

- pracovní vlastnosti – vztah a láska k pedagogické práci a k žákům, svědomitost a důslednost;
- intelektuální vlastnosti - konkrétnost, logičnost, tvořivé myšlení;
- citově temperamentní: - sebeovládání, trpělivost, optimismus;
- společensko-charakterové – laskavost, srdečnost, vlídnost, porozumění, uznalost, ohleduplnost, uctivost;
- vlastnosti projevované ke vztahu k druhým – schopnost empatie, zvýšený zájem o rozvoj druhých, trpělivost v sociálních kontaktech zejména s žáky;
- vlastnosti projevované ve vztahu k sobě samému – vědomí zvýšených nároků na vlastní osobnost, potřeba stálého sebeovládání vyplývající z uvědomované potřeby být vzorem, příkladem, zvýšené úsilí o sebevzdělávání, sebevýchovu, sebekontrola, důslednost;
- vlastnosti myšlení a vyjadřování – zvýšený stupeň inteligence, schopnost vyjádřit určité myšlenky na různé úrovni náročnosti;
- povahové vlastnosti – duševní svěžest a mladost, ochota přijímat nové podněty, výšší cit pro spravedlnost, optimismus a smysl pro humor.

S typologií osobnosti pedagoga úzce souvisí i zvolený vyučovací styl. Odborníci se shodují, že typ výuky má zásadní vliv na celkovou efektivitu učitelovi práce – na kvalitu řízení práce ve třídě, na hodnocení, reflektování žáků, poskytování jednoznačných pochopitelných instrukcí, porozumění žákům jako individualitám.

To v podstatě znamená, že vyučovací styl také určuje formu interakce s žáky a tím ovlivňuje i celkové sociální klima třídy.

Galon, Simon a Croll (1980) objevili čtyři typy učitelských stylů práce:⁵¹

- individuální sledovatel;
- dotazovatel;
- skupinový instruktor;
- měnitel – měnící podmínky pro práci dětí v průběhu roku.

⁵¹ M. Galon, B. Simon a P. Croll (1980) In: J. Lašek (2001), Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, s. 27

Autoři podtrhují typ skupinového instruktora, který při komunikaci s žáky akcentuje jejich verbální aktivitu, vítá kladení otázek, nevdá mu alternativní odpovědi, dává dostatek zpětnovazebních informací. Tito učitelé netrvají vždy pouze na správné odpovědi, nepreferují kognitivní dotazování.

Podle Andersonové (1988) můžeme učitelské přístupy rozdělit jako:⁵²

- vyučovatelský – pracuje především globální metodou, užívá tradičních postupů, bývá rigidní, dbá u žáků na přesné definování pojmů;
- interaktivní – nabádá žáky ke komunikaci, zpětnovazební informace neobsahují tolik odsouzení žakových menších dovedností či méně kvalitních reakcí;
- řídicí – je výrazně direktivní, vše podléhá jeho nepřetržité kontrole, aktivita žáků je jím přísně dávkována, aby se nevymkla jeho kontrole;
- supervizorský – zaměřuje se na komplexní vývoj žáka, na jeho aktivity spíše dohlíží, než je přísně kontroluje, ponechává žákovi možnost osobního tempa a růstu.

Podle J. Čápa (2001) můžeme základní styly učitelova působení rozdělit takto:⁵³

- autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení). Mezi jeho nejčastější činnosti při vyučování patří rozkazování, příkazování, neustále mluví on, nepustí nikoho ke slovu, vyčítá, vyhrožuje, varuje a trestá, velký zájem pak projevuje o výkony a kázeň žáků, podmínky a možnosti žáků ho nezajímají, omezuje samostatnost a vlastní iniciativu žáků;
- liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení). Tento typ učitele působí na své okolí lhostejností a okolností kolem něj, někdy také působí nejistě, staví své problémy do popředí. Nízké požadavky na výkony žáků a kázeň, nedostatečná kontrola zadaných úkolů nebo činností;
- rozporný autokraticko – liberální styl (záporný emoční vztah). V tomto stylu se kříží předchozí dva styly;

⁵² L. Andersonová, (1988) In.: J. Lašek, (2001), Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, s. 27

⁵³ J. Čáp, J. Mareš, (2001), Psychologie pro učitele, s. 235

- laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení). Tento typ učitelova pojetí v krajních případech působí jako litující a přespříliš pečující matka. Na žáky klade nízké nároky na výkon, omlouvá jejich nedostatky. Projevuje však dostatek sympatií k žákům, snaží se jim porozumět;
- integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení). Je ochoten mluvit s žáky i věcech, které se netýkají přímo školy, projevuje jim důvěru, podporuje samostatnost a iniciativu, klade na žáky přiměřené, postupně zvyšující se požadavky. V interakci s žáky využívá partnerský respektující přístup.

Z výše uvedených přístupů vyplývá, že žádoucí styl je takový, kde učitel umí s žáky vést diskusi, dává prostor jejich individualitám, je spíše dohlížející, než direktivní a rigidní, umí vytvořit atmosféru důvěry a bezpečí.

Učitelova osobnost prochází celoživotním vývojem. Velký význam pro formování učitelovi osobnosti má jeho samostatná pedagogická činnost, praktické zkušenosti, které předpokládají osvojení si a rozvoj zvláštních schopností jako jsou:

- pedagogický talent – to jsou schopnosti pro výkon učitelské profese;
- pedagogické mistrovství – přichází postupně s narůstajícími zkušenostmi, může se k němu dopracovat každý učitel;
- pedagogický takt – je těžké jej přesně definovat. Existují různé druhy pedagogického jednání v závislosti na rozhodování, řešení vzniklých situací atd. Je chápán, jako něco intuitivního, jako umění, kterému se nelze naučit.

Učitelská profese s sebou nese skutečně značné nároky na kvalifikaci a další osobnostní požadavky. Myslím, že velmi důležitá je také motivace učitele. Nežádka slyšíme, že učit není povoláním, ale posláním. Člověk se pro ně rozhoduje na základě svého vnitřního přesvědčení o smysluplnosti a důležitosti této profese. Jsem přesvědčená, že základním předpokladem pro to, aby se učitel mohl stát skutečně dobrým pedagogem, je láska k tomu to povolání, dobrý vztah k dětem, schopnost a ochota na sobě pracovat a přinášet i určité oběti.

Práce na sobě je totiž ta nejtěžší a nejbolestnější. Pokud tedy učitel chce rozumět svým žákům a účinně jim pomáhat v jejich rozvoji, musí nejprve rozumět a rozvíjet sám sebe. Je užitečné znát odpovědi na otázky: „Jaký jsem?“ „Jaké jsou mé slabé a silné stránky?“ „O co se mohu ve výuce opřít a o co ne?“ „Jaký používám pedagogický styl a proč zrovna tento?“ „Kam směřuji?“

Obávám se, že většina pedagogů si toto neuvědomuje a více než na sebe se orientuje na druhé. Ano, orientovat se na druhé je jistě správné a chvályhodné, ale bez vlastní sebezkušenosti a pochopení sebe sama nemohou kvalitně, účinně a správným směrem vést druhé.

Myslím si, že by pomohlo, kdyby sebezkušenostní výcvik a další praktické dovednosti byly již součástí vzdělávání mladých pedagogů.

3.3. Současné přístupy ke zkoumání sociálního klimatu školních tříd

Problematika klimatu ve třídě není záležitostí, kterou lze pochopit izolovaně od environmentálních, sociálně psychologických, sociologických a kulturních souvislostí. Není tedy divu, že existují snahy o vytvoření určitého hierarchického systému.

J. Mareš se nechal inspirovat zahraničními odbornými studiemi a shrnuje tyto poznatky do pěti základních teoretických úrovní, z kterých můžeme jevy sociálního klimatu sledovat.

První úroveň je ekologická, lidé jsou v ní přítomni spíše zprostředkovaně – prostředí školní budovy, učebny, laboratoře, studovny, tedy prostor, kde se žáci učí, učitelé vyučují;

Druhá je úroveň jedinců – jednotlivých učitelů, žáků. Tato úroveň je typická pro poradenskou práci a je to zároveň i úroveň, která je obvyklá pro uvažování aktérů klimatu;

Třetí je úroveň malých sociálních skupin – klima školní třídy, klima učitelského sboru. Na této úrovni běžně probíhají procesy vnitřní i vnější evaluace školy. Zároveň je to také úroveň, ve které u nás běžně probíhají výzkumné aktivity;

Čtvrtá je úroveň větších sociálních skupin – klima školy. Tato úroveň je důležitá zejména pro management školy, zejména v souvislosti s výše zmíněnými procesy vnitřní evaluace;

Pátá je úroveň velkých sociálních skupin, např. úroveň školství dané země, zvláštnosti její kultury. Na této úrovni probíhají různé studie, jejichž hlavním cílem je mezinárodní srovnávání.⁵⁴

V odborné literatuře existuje řada zasvěcených přehledů o různých přístupech ke studiu klimatu školní třídy a interakce žák – učitel. Celá oblast se ovšem rychle vyvíjí a objevují se nové přístupy. Podle práce Mareše a Krivohlavého (1995) bychom je mohli shrnout takto:

- sociometrický přístup.

Objektem studia je školní třída jako malá sociální skupina, nikoli učitel. Badatele v tomto případě zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj sociálních kompetencí žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník – SORAD. Nezávisle proměnnou bývá koheze skupiny, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky, vliv jednotlivých žáků. Závisle proměnnou je pak školní úspěšnost, výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je např. V. Hrabal st. (1989).

- organizačně - sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce, redukování nejistoty při plnění úkolu. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávislé proměnnou bývá šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autorita na žáky, prostor ke komunikacím mezi žáky tzv. laterální postranní komunikace v hodině. Závisle proměnnou je výkonnost třídy jako celku nebo výkony jednotlivých žáků v určitých předmětech. Představitelkou tohoto přístupu je např. E. G. Cohenová se spolupracovníky (1989)

⁵⁴ J. Mareš, 2007, Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém, s. 6

- interakční přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žákem v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka – papír. V současné době se do popředí dostávají metody počítačové. Dále jsou to audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, jejich postoje, efektivita učitelovy práce atd. Představitelem tohoto přístupu je N. A. Flanders (1970), jeho žáci a následovníci. U nás můžeme připomenout výzkumy J. Pelikána, Lukše (1973), M Samuelové (1993)

- pedagogicko-psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument – CLI. Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitelem tohoto přístupu je P. C. Abrami se spolupracovníky (1994).

- školně – etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. U tohoto typu výzkumu se z principu nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými. Přesto jsou i tyto výsledky zajímavé a inspirující.

- vývojově psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v období od 5. – 8. ročníku školní docházky. Používá soubor

různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel – žáci, prostor pro žákovu autoregulaci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví. Představitelkou toho přístupu je např. J. Ecclesová se spolupracovnicí (1993).

- sociálně psychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je dnes nejrozšířenější. Objektem studia je školní třída jako prostředí pro učení (z angl. prostředí – environment), žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i situaci, která sice není, ale aktéři by si ji přáli – tzv. preferované klima. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své názory, postoje, subjektivní hodnocení, očekávání.

Nezávisle proměnné se dají s určitým zjednodušením shrnout do tří skupin:

- vzájemné vztahy;
- možnost osobního rozvoje;
- udržování i měnění daného systému.

Závisle proměnné obvykle tvoří školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje k učení atd. Představiteli tohoto přístupu jsou např. H. J. Walberg a G. J. Anderson (1968), E. J. Trickett a R. M. Moos (1973), B. J. Fraser (1989) aj.⁵⁵

Při zkoumání klimatu třídy podobně jako i školy máme k dispozici několik metod. Jednou z nejstarších a dodnes využívaných metod je nestandardizované pozorování. V tomto případě nezúčastněný návštěvník se seznamuje s prostředím třídy nebo školy, pozoruje jednání žáků, učitelů, seznamuje se vybavením třídy, školy. Na základě svých subjektivních hledisek, dojmů, setkání a událostí, kterých byl svědkem, si vytváří svou osobní představu o klimatu školy. Při této metodě hraje významnou roli časové hledisko, jak dlouho danou třídu či školu pozoroval, v jakých situacích a v neposlední

⁵⁵ J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 571 – 574

řadě jsou to zkušenosti, schopnosti a osobní zvláštnosti pozorovatele. Výsledky této metody spadají spíše do kategorie „celkových dojmů“ o škole nebo třídě. Nedá se na nich stavět a cokoli závažného z nich vyvozovat. Jsou vhodné více jako doplňující metoda.

Druhou možností je standardizované pozorování. Nezúčastněný pozorovatel přichází do školy s cílem pozorovat předem definované aspekty dění ve škole nebo ve třídě. Na tuto činnost bývá dobře připraven a vycvičen. Má k dispozici postupy pro pozorování, popis a analýzu jevů, má definovaná kritéria hodnocení. Při této metodě je snaha, aby se co nejvíce minimalizovala subjektivita pozorovatele.

Tzn., že pokud by bylo více nezávislých pozorovatelů, měli by dojít přibližně ke stejným závěrům. Tento metodický postup se opírá o tři základní pravidla:

- klima by měl posuzovat vnější, na škole nezávislý pozorovatel;
- měl by vycházet z pozorování průběhu pečlivě vybraného vzorku událostí ve škole;
- měl by se opírat o jevy, které jsou dobře pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné, nevyžadujícího rozsáhlou dedukci.

Třetí možnost představuje zúčastněné pozorování. Badatel dlouhodobě pobývá ve škole a stane se součástí školního života, partnerem učitelů a žáků. Vzniká tak možnost poznávat dění ve škole zevnitř. Etno-přístup často využívají etnografové, když chtějí poznat život a zvyky domorodců.

Čtvrtá možnost – rozhovor a pátá – dotazníky a posuzovací škály se opírají o předpoklady, že nejlepší znalost klimatu školní třídy mají jeho aktéři sami. Tedy subjektivní aspekty hodnocení žáků a učitelů.

V případě rozhovoru se obvykle jedná o polostandardizovaný rozhovor, v němž je část otázek předem stanovena, je fixní, aby se dalo srovnávat vidění týchž tematických okruhů různými osobami. Další část otázek se pružně improvizuje podle průběhu rozhovoru, aby nečinil dojem výslechu. Výhody této metody jsou, že lze při dotazování jít do detailů, pohotově reagovat na zjištěné skutečnosti, získávat rychle přesnější vysvětlení v případě nejasností. Nevýhodou je nutnost speciálního výcviku tazatelů, riziko subjektivního zkreslení výpovědí tazatelů i respondentů, velká časová náročnost metody, malý počet osob, který lze touto metodou vyšetřit atd.

Poslední zmiňovanou možností je písemné získávání informací prostřednictvím dotazníků a posuzovacích škál. Zde je již okruh otázek fixní, dotazník vyplňují žáci, učitelé, pracovníci vedení školy, někdy i rodiče žáků. Výhodou je, že touto metodou lze získat v relativně krátkém čase údaje od velkého počtu respondentů. Výsledky lze zobecnovat s přesností, která se dá statisticky vyjádřit. Mezi nevýhody patří časová náročnost na přípravu kvalitního dotazníku, nemožnost dozvědět se o problému více, doptat se na některé zajímavosti, či výjimečné situace, riziko zkreslování odpovědí respondenty – efekt sociální žádoucnosti.⁵⁶

3.4. Využití poznatků o klimatu třídy

Podle Mareše můžeme možná využití poznatků o klimatu školní třídy rozdělit sedmi způsoby:

První možností je prostý popis stavu klimatu ve třídě z pohledu žáků. Tyto informace může využít zejména třídní učitel. Zjistí, jak žáci prožívají klima své třídy nebo klima vznikající při výuce určitého předmětu. Tato zjištění mohou být jemu či jinému učiteli této třídy zdrojem informací nebo jako zpětnovazební reflexe jejich práce se třídou. Využívá se zejména v případech, kdy se třída něčím odlišuje, je vhodné ji využít i jako část vstupních informací pro následující práci se třídou.

Druhou možností je porovnávání názorů žáků s názory učitelů vyučujících v dané třídě. Zkušenosti ukazují, že skutečně existují rozdíly ve vidění klimatu z pohledu učitele a z pohledu žáků. Problém, pak vzniká, když učitel pracuje se třídou a reflektuje žáky na pouze ne základě svého vidění, což může prohlubovat nedorozumění mezi ním a žáky.

Třetí možností je porovnání žákovských přání s aktuálním stavem. Nejdříve se zadá žákům test ke zjištění preferovaného klimatu a s určitým časovým odstupem test pro zjištění aktuálního stavu. Praxe ukazuje, že žáci nebývají s klimatem ve třídě zcela spokojeni a přejí si pracovat v lepším prostředí.

⁵⁶ J. Čáp, J. Mareš (2001), Psychologie pro učitele, s. 592 - 593

To jsou důležité informace pro další práci se třídou, kterou může využít třídní učitel, výchovný poradce, školní psycholog nebo jiný odborník. Výzkumy naznačují, že čím větší je rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem třídy, tím hůře se žáci ve třídě cítí a čím je rozdíl menší, tím se cítí lépe.

Čtvrtou možností je zjišťování rozdílů v ovlivňování klimatu různými učiteli vyučujícími v dané třídě. Vyplatí se zejména v případech, kdy se učitel vymyká z různých důvodů běžnému průměru.

Pátou možností je zjišťování rozdílů mezi školami. Může jít o školu tradiční, alternativní, státní, soukromé, městské či venkovské. Školy lišící se svou velikostí, vybavením, počtem žáků atd. Shromážděné informace a dílčí výzkumy mohou sloužit jako zdroj pro určité inovace ve školství.

Šestá, snad nejdůležitější možnost se týká toho, jak klima konkrétní třídy působí na osobnost žáků a učitelů, jak ovlivňuje prospěch a chování žáků, jak ovlivňuje účinnost pedagogické práce učitelů. Některé výzkumy ukazují, že příznivé psychosociální klima třídy může neutralizovat nebo kompenzovat vlivy mimoškolních negativních životních zkušeností působících na žáka.

Sedmou možností je samotné ovlivňování klimatu školní třídy. Celosvětové zkušenosti naznačují, že klima třídy se dá ovlivňovat. Nikoliv však stejnou měrou ve všech složkách a nikoli rychle. Nezbytná je spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků. Jde o záležitost dlouhodobou řádově měsíce. V tomto případě jde o zcela odlišnou situaci než je tomu v prvních šesti možnostech využití poznatků o klimatu. Nyní je klima závisle proměnnou, chceme je změnit a hledáme soubor nezávisle proměnných, jímž bychom mohli klima promyšleně měnit. Šest výše uvedených možností můžeme využít jako vstupní nebo hodnotící informace pro následné ovlivňování klimatu. Záležet samozřejmě bude na tom, jak a co chceme na klimatu měnit.

Možné náměty k ovlivňování klimatu:

- zlepšování vztahů ve třídě – koheze, vytvoření zdravého jádra, pozitivní orientace ve třídě, spolupráce, eliminace projevů agrese, šikany atd.;
- zvyšování zájmu o průběh výuky ;

- kázeň, klid a pořádek ve třídě – posila spolupráce s učiteli při výuce, eliminace vyrušování, vzdoru, ignorování atd.

Při práci s klimatem je důležité dodržovat určité zásady a postupy:

- zjistit přání žáků, týkající se klimatu;
- zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší přání žáků od jejich aktuálního klimatu ve třídě;
- jsou-li k dispozici, je vhodné porovnat přání učitelů i žáků i rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu učitelů a žáků;
- rozhodnout o oblastech, ve kterých by bylo třeba klima zlepšit, vytipovat oblasti, kde je zájem alespoň udržet dosavadní stav;
- promyslet pedagogické postupy, které by mohly zlepšit klima výuky;
- provádět cílené zásahy do klimatu tříd a to tak, že se současně intervenuje ve třídě i v učitelském sboru. Je důležité sledovat reakce učitelů i žáků. Průběžně vyhodnocovat účinnost jednotlivých intervencí a v případě potřeby je modifikovat;
- intervence musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé;
- vyhodnotit účinnost zásahů - dotazníky, rozhovory s učiteli i žáky;
- podporovat zafixování změn, udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

4. MOŽNOSTI POZNÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH VZATHŮ VE TŘÍDĚ

Sociální vztahy v rámci školní třídy jsou ústředním tématem této práce. Výše uvedené kapitoly osvětlují nejen pojem a význam sociálních vztahů na formování osobnosti dítěte, ale také potvrzují, že sociální vztahy – vzájemné interpersonální vazby a další vzájemné závislosti mezi jednotlivými žáky jsou určující pro kvalitu sociálního klimatu dané třídy.

Gajdošová a Herényiová upozorňují, že negativně orientované vztahy mezi žáky často vznikají v důsledku vzniku podskupin ve školní třídě. Podskupiny pak mohou třídu paralyzovat a rozštěpit. Při jejich spontánním nekontrolovaném vzniku se často sdružují žáci s blízkou pozicí. To může vést k elitářství, k napětí ve skupině, oslabení pozitivního vlivu, k nátlaku na slabší, k šikaně atd.⁵⁷

V takovém případě, je sociálně – psychologické klima málo kvalitní. Je dokonce ohrožující. Na druhé straně tam, kde se setkáváme s pozitivně působícím klimatem, pak přes rozdíly v postavení, budou všichni pociťovat účinky sociálního klimatu jako vyvolávající pocit bezpečí. Studie dokonce ukazují, že kvalitní klima účinkuje tak, že se v něm případné znevýhodňující rozdíly budou ztrácet a šance se budou vyrovnávat. Aby klima bylo bezpečné, musí být takové pro všechny.⁵⁸

Havlínová a Kolář (2001) uvádějí dva způsoby, jak je možné překonávat určenou nerovnost ve skupině:⁵⁹

- členové se navzájem pojmají jako partneři, spatřují v sobě rovnoprávné lidské bytosti (bez ohledu na původ, pohlaví, věk a osobní předpoklady) a chovají se k sobě podle humanistické zásady, že každý člověk má svou důstojnost;
- všechny skupiny zůstávají ve svých rolích a záměrně je rozvíjejí na principu otevřeného partnerství.

⁵⁷ E. Gajdošová, G. Herényiová (2002), Rozvíjení emoční inteligence žáků, s. 111

⁵⁸ M. Havlínová, M. Kolář, (2001) Sociální klima základních škol, s.4

⁵⁹ M. Havlínová, M. Kolář, (2001) Sociální klima základních škol, s.5

Z toho vyplývá, že sledovat sociální vztahy ve třídě je jeden z nejdůležitějších úkolů třídního učitele. Diagnostika vztahů v rámci třídy, sociálních pozic žáků či sociálního klimatu je významným nástrojem užívaným v oblasti prevence sociálně patologických jevů, ale také v případě intervenčního zásahu zejména v případě vzniku vztahových problémů ve skupině.

Jednotlivé výzkumy poukazují na to, že představa učitele o sociálních pozicích žáků se často liší od skutečnosti. Proto je orientace ve vnitřním dění třídy již z hlediska prevence podstatná. V případě existence problému diagnostika slouží jako nástroj, jenž situaci zpřehledňuje. Spolu s dlouhodobým a systematickým působením pedagogického sboru lze dosáhnout pozitivních změn.

V současné době se k orientaci ve vnitřním životě třídních kolektivů, využívají různé prostředky. Příklad nejčastěji používaných metod:

Dotazník B3 je určen zejména pro žáky 2. stupně základních škol a v modifikované podobě také pro žáky nižších tříd středních škol. Časová náročnost vyplnění dotazníku se odvíjí od věku respondentů a tempa dané skupiny. Dotazník obsahuje šest položek. V prvních dvou žáci vyplňují jména maximálně tří spolužáků, které by si vybrali nebo nevybrali jako své přátele. Další položkou hodnotí žáci sami sebe a svoje postavení v rámci třídy. Následují dichotomické otázky, u nichž žáci volí buď odpověď ano, nebo ne. Pátá položka vyjadřuje míru pocitů žáků ve třídě (např. pocit bezpečí, ohrožení, přátelství, nepřátelství, atmosféra spolupráce či lhostejnosti). Posledním úkolem je přiřadit k pozitivním a negativním vlastnostem jméno vždy jednoho ze spolužáků. Autorem metody je školní psycholog Richard Braun.

Dotazník Naše třída (MCI – My Class Inventory) autorů B. J. Fräsera a D. L. Fischera přeložil do češtiny J. Lašek. Cílem dotazníku je ve třídě zjistit míru spokojenosti, třenic, soutěživosti, obtížnost učení a soudržnost třídy. Je určena pro žáky od 3. do 6. ročníků ZŠ. Na 1. stupni základních škol.

Dotazník B4, jehož autorem je, stejně jako u metody B3, Richard Braun. Je určený pro žáky 2. a 3. tříd základních škol a žáky zvláštních škol.

Sociometrie - označuje řadu metod a technik shromažďování, analýzy a interpretace dat o typech sociální volby, komunikace, percepce a interakce osob, které žijí v nejrůznějších skupinách.

Mohli bychom říci, že sociometrie je sociálně psychologická metoda, která je použitelná nejen v každodenní školní praxi, ale umožňuje zároveň učitelům i systematické studium sociálních preferencí a dynamiky sociálních vztahů mezi jednotlivými žáky ve třídě. Spočívá v systematickém sledování dynamiky sociálních vztahů mezi žáky ve třídě, označující řadu metod a technik, shromažďování analýzy a interpretace dat o typech sociální volby, komunikace, percepce a interakce osob, které žijí v nejrůznějších skupinách.

Sociometricko-ratingový dotazník, nebo-li SO-RA-D, se používá zejména pro získání údajů o vztazích mezi žáky a osobnostních charakteristikách žáků. Výsledky lze charakterizovat z hlediska třídy, ale i z hlediska pozice a role jednotlivců. Žáci hodnotí své spolužáky nejprve na základě vlivu, pak podle sympatií. Na závěr odůvodňují své sympatie, případně antipatie ke spolužákům. SORAD se zpracovává formou matice (číselně) a formou sociogramu (graficky). Vytvoří se pořadí a indexy u chlapců a dívek (např. index vlivu, index sympatií). V současné době se využívá metoda SORAD v kombinaci s metodou B3. Výsledky z obou metod lze vyhodnocovat pomocí počítačového programu, který usnadňuje a urychluje práci.

Kromě dotazníků a sociometrických testů má pedagog možnost sledovat chování dětí k sobě navzájem pomocí pozorování v průběhu vyučování a přestávek, ale také při tzv. „pohybové sociometrii“. Jedná se o aplikaci psychosociálních technik, jež doplňují testovou diagnostiku o informace týkající se například chování jednotlivých žáků, jejich dominanci či submisi, úrovně spolupráce a vzájemných vztahů ve třídě. Jednotlivé metody lze vzájemně kombinovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLŮ VÝZKUMU

Jak už zaznělo v teoretické části této práce, není pochyb, že třída je základní jednotkou školy. Atmosféra mezi dětmi a klima v jednotlivých třídách v souhrnu ovlivňuje klima v celé škole. Stav kázně každé třídy výrazně přispívá ke kvalitě či nekvalitě výuky. Stejně tak tolerance mezi dětmi, přiměřená soudržnost kolektivu a přátelské vztahy ve třídě, jsou nejpřirozenější prevencí před šikanou, kriminalitou, šířením návykových látek na půdě školy, a před dalšími sociálně patologickými jevy.

V souvislosti se situací na vyškovských školách, které jsou popsány v úvodu této práce, se staly základním podnětem zejména pro její výzkumnou část.

Cílem výzkumu je vyzkoušet aplikační možnosti diagnostického systému SOCIO 2006 v podmínkách vyškovské základní školy a nabídnout tak třídním učitelům, výchovnému poradci nebo metodikovi prevence, možnost diagnostiky třídního klimatu, která umožňuje rychlou orientaci ve vztahové struktuře a sledování vývoje sociálních vztahů ve školní třídě.

Je předpokladem, že získané informace o klimatu třídy budou vhodným vstupním podkladem pro následnou práci se třídou.

6. VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Lze diagnostický systém SOCIO 2006 aplikovat v podmínkách Základní školy Nádražní ve Vyškově?

Jsou získané informace o klimatu třídy s pomocí Diagnostického systému SOCIO 2006, vhodným vstupním podkladem pro následnou práci se třídou?

7. POUŽITÉ METODY

7.1. Diagnostický systém Socio 2006

Diagnostický Systém SOCIO vznikl ve spolupráci doc. Ing. Jiřího Stracha, CSc. a PhDr. Jany Veselé, Ph.D.⁶⁰

Diagnostický systém SOCIO 2006 je typem sociometrického testu a vznikl v rámci využití výpočetní techniky k získávání těchto dat. Je to systém pro zobrazení kladných a záporných vazeb mezi žáky pomocí speciálních sociogramů umožňujících multidimenzionální pohled na vazby a vztahy mezi žáky.

Tento nástroj umožňuje zpracování výsledků jak psychologem, výchovným poradcem, tak i třídním učitelem. Proto pohledy, které budou mít na data jednotliví uživatelé systému, musí být rozdílně strukturovány.

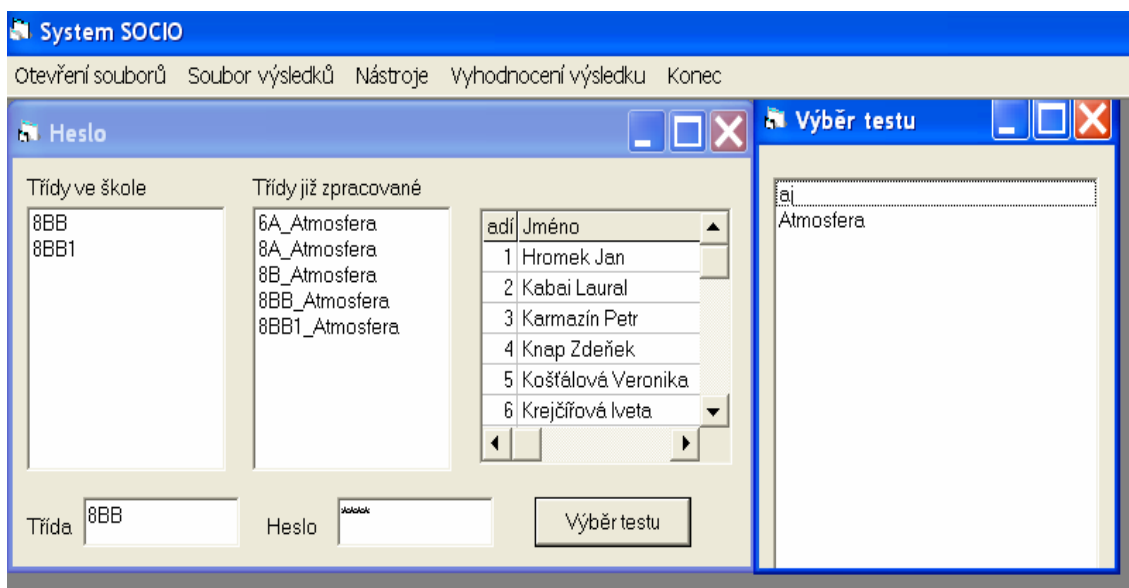
Po vypracování první verze programu a jejího odzkoušení na vzorku 386 žáků se ukázalo, že využití programu spojené s dalšími diagnostickými metodami poskytuje velmi dobrý obraz o aktuální situaci ve třídě. Vzhledem k způsobu uložení dat je možno postupně vytvářet časové řady dat a tak sledovat vývoj pedagogického a psychologického působení na žáky. Další etapou výzkum využití tohoto nástroje bylo vypracování standardizovaných typů testovacích otázek. Systém umožňuje jak psychologovi tak ostatním členům týmu vypracování testovacích otázek podle vlastního scénáře. Vzhledem k využití systému ve školách kde není školní psycholog a péči zajišťují pedagogicko psychologické poradny byla vypracována internetová verze programu snímajícího data ve škole.

Obě varianty jsou podrobně popsány níže.

Systém SOCIO má dvě verze intranetovou a internetovou. (Technické řešení bude popsáno dále). V obou případech o možnosti zadávat data rozhoduje ten, kdo má přístup do vstupního řídicího panelu. Odtud pokynem otvírá přístup žáků k otevření vstupního klienta dat.

⁶⁰ Strach, J., Veselá, J., (2006) Systém pro diagnostiku klimatu třídy Diagnostický systém SOCIO 2006. In 50/50 - 50/50. *Pedagogický software*. Ccientific Pedagogical Publishing, 2006. od s. 280 - 285

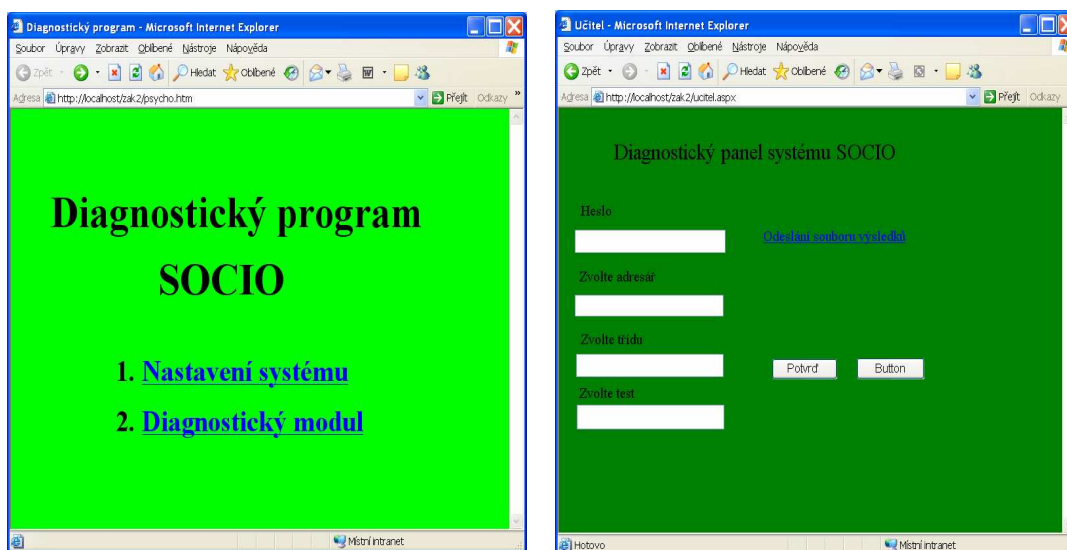
Na obrázku - Obr.1. je zobrazen vstupní panel systému SOCIO. (Jména byla změněna.)



Obr. 1.

Tento panel slouží jednak k řízení intranetového systému, jednak k vyhodnocování dat. Zobrazené panely umožňují Připojit databáze se souborem žáků, a souborem testů. Vstup je samozřejmě na heslo.

Panely na obrázku - Obr.2. představují řídicí panely pro řízení Internetové aplikace systému SOCIO. Panely slouží pro otevření a zavření systému pro získávání dat , ke kontrole průběhu zpracování a k zasání výsledků e-mailem do počítače kde je instalován program zobrazený na Obr.1., který umožňuje zpracování výsledků.



Obr.

Formulář, na Obr.3. je formulář, pomocí kterého žáci zadávají data jako odpovědi na otázky testu. Tento formulář se využívá v intranetové verzi a na každém počítači, který k tomuto systému přistupuje, musí být nainstalován klientský program.

Výhodou systému intranetu je prakticky okamžitá odezva systému na zadávaná data, a možnost okamžitého vyhodnocení dat i v průběhu jejich sběru. Nevýhodou je nutnost instalace klientů na klientské počítače.

Klient má možnost jednoduché změny adresářové struktury pomocí automaticky vytvářeného inicializačního souboru.

Při změně adresáře stačí starý inicializační soubor smazat a klient si sám vytvoří nový. Žáci pracují s formulářem tak, že na základě dané otázky zvolí jednoho, dva, nebo tři žáky kliknutím na jejich seznam v listboxu. Nemusí také zvolit nikoho. Texty je možno vytvářet pomocí nástroje v systému SOCIO a ty mohou mít libovolný počet otázek.

Zadávání sociogramu

KALOUSEK Kamil

Komu to myslíš a má dobré nápady?

Oprava

Vyber jedno, dvě nebo tři jména spolužáků o kterých si myslíš, že splňují otázku!
 Jméno vybereš dvojným 'kliknutím' na okraj tabulky.
 V případě, že si přeješ změnit volbu, stiskni tlačítko 'Oprava'.
 Jakmile ukončíš výběr spolužáků objeví se tlačítko 'Potvrzení', které stiskni!
 Pokud si přeješ vybrat méně než tři nebo nikoho stiskni tlačítko 'Nikdo, nikdo další!'

Jméno	Tř
BENEŠ Marek	8A
BŘEZINA Michal	8A
BURDÍKOVÁ Hana	8A
DUCHANOVÁ Kateřina	8A
FENDRICH Lukáš	8A
GAJZLER Jakub	8A
HOLUBOVÁ Miluše	8A
HORNOCH Lukáš	8A
CHMELOVÁ Tereza	8A
CHVÁTALOVÁ Jana	8A
KALOUSEK Kamil	8A
KEPERT Jan	8A
KLAUDOVÁ Martina	8A
KNÍŽKOVÁ Lenka	8A
KOUBKOVÁ Anna	8A
LACINOVÁ Sylva	8A
LAGRON Antonín	8A

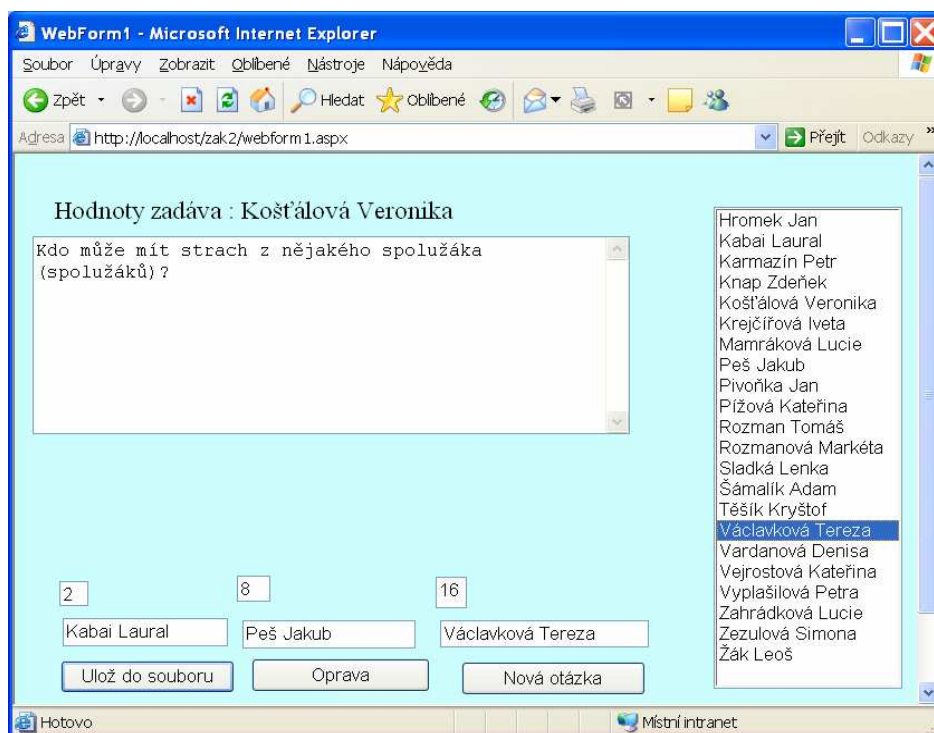
Ot1_1 Ot1_2 Ot1_3

Nikdo

Obr.3.

Na Obr 4. je klient pro zadávání dat internetové verze. Práce s klientem je prakticky stejná jako s klientem intranetovým. Žáci postupně odpovídají na otázky pomoci kliknutí na listbox. Po ukončení testu odešlou Internetem soubor na webový server.

Z řídicího panelu Obr. 2. je pak možno si soubor prohlédnout a odeslat e-mailem na počítač s Programem SOCIO.



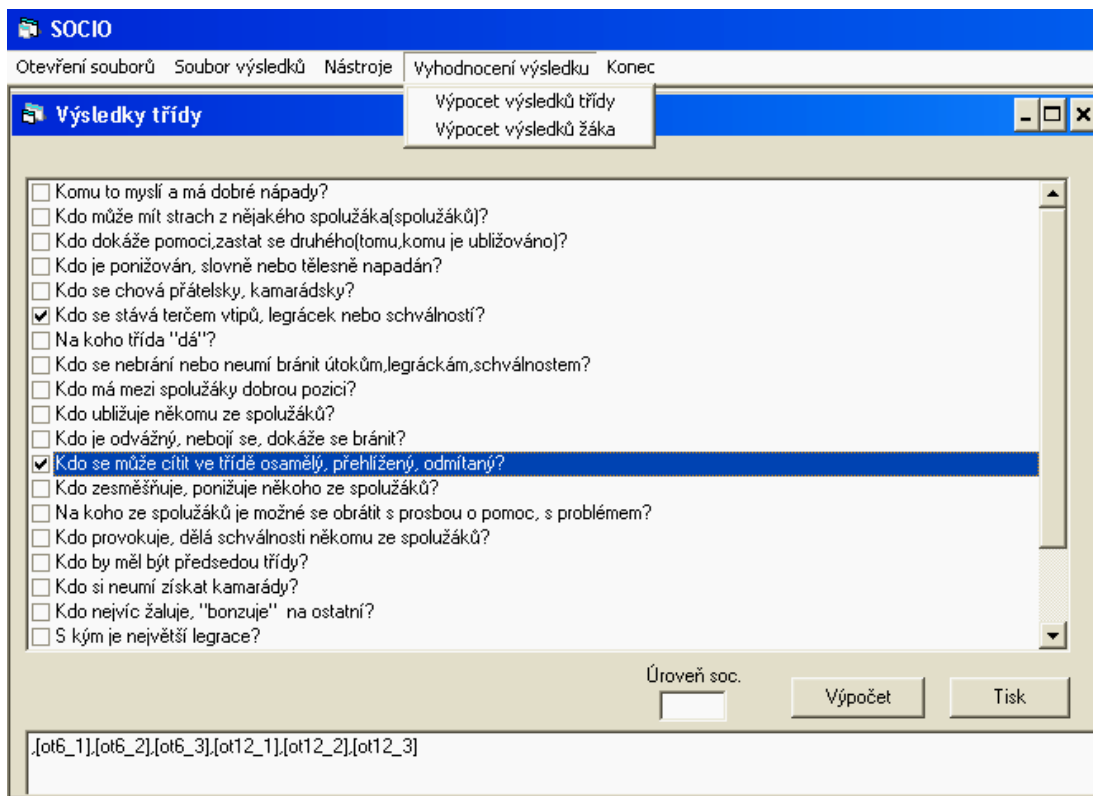
Obr.4

Při ověřování aplikačních možností tohoto systému v podmínkách vyškovské základní školy bude využita právě tato internetová verze.

Zpracování výsledků.

Obr.5. je formulář pro zpracování výsledků třídy. Pomocí tohoto dotazníku, který automaticky sestavuje dotazy v jazyce SQL na databázi výsledků je možno vytvářet nejrůznější pohledy na zpracovaná data.

V daném případě jsou na obrázku zatrženy otázky, které dávají obraz, koho třída považuje za šikanovaného.



Obr.5.

Textbox v dolní části formuláře ukazuje, zda byl vytvořen správný dotaz. Při chybě zadání se uvedený text smaže a zadání je možno provést znovu. Po stlačení tlačítka výpočet se objeví následující změna formuláře

Na Obr. 6. jsou tři tabulky. Pravá horní zobrazuje soubor dat tak, jak ho zadali žáci pomocí žákovských klientů - Obr. 3. a Obr. 4.

Pravá dolní tabulka zobrazuje výsledek zadaného dotazu SQL, kde místo čísel jsou již uvedena jména žáků. Tuto tabulku již lze použít pro rozборы.

Levá tabulka ukazuje výsledek zpracování. Žáci jsou zde seřazeni podle počtu získaných označení. V daném případě je patrné, že za nejvíce ve třídě postiženou třída považuje Terezu Chmelovou. Výsledky je pro rozборы možno zobrazit pomocí sociogramů Obr.7.a,b,c nebo tabulkového výstupu.

Výsledky třídy

Pořadí žáků podle počtu odpovědí

Jméno	Odpovědi	Po	Jméno	ot6_1	ot6_2	ot6_3	ot12_1
10 Tereza CHMELOVÁ	15	1	Marek BENEŠ	8	19	0	0
9 Andrea HRUBANOVÁ	6	2	Michal BŘEZINA	22	8	0	0
19 Martin MAREŠ	5	3	Hana BURDÍKOVÁ	10	0	0	9
6 Jakub GÁJZLER	3	4	Kateřina DUCHANOVÁ	10	11	5	0
8 Lukáš HORNOCH	3	5	Lukáš FENDRICH	0	0	0	14
16 Lenka KNIŽKOVÁ	3	6	Jakub GÁJZLER	5	12	23	0
2 Michal BŘEZINA	2	7	Miluše HOLUBOVÁ	0	0	0	9
4 Kateřina DUCHANOVÁ	2	8	Lukáš HORNOCH	10	19	0	0
5 Lukáš FENDRICH	2						
11 Jana CHVÁTALOVÁ	2						
27 Miroslav ZÁBOJ	2						
3 Hana BURDÍKOVÁ	1						
12 Lukáš JUŘIČKA	1						
13 Kamil KALOUSEK	1						
14 Jan KEPERT	1						
18 Josef LAGRON	1						
22 Nikola PFEFFEROVÁ	1						

Sociogram jednotlivce získáte poklepnáním na tuto tabulku

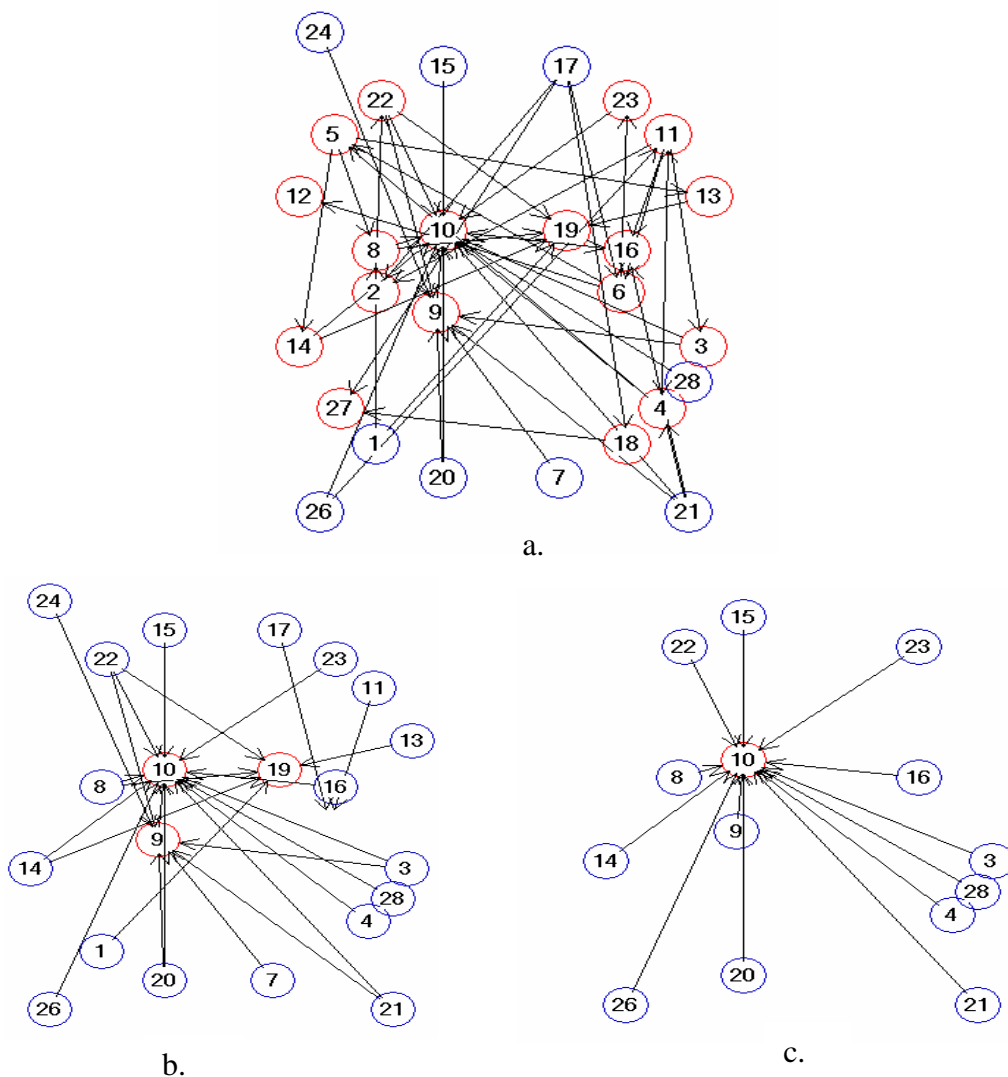
Sociogram celku

Úroveň soc.

Výpočet Tisk

[ot6_1],[ot6_2],[ot6_3],[ot12_1],[ot12_2],[ot12_3]

Obr.6.



Obr.7.

Na Obr.7. a. je zobrazen sociogram všech vztahů, který dává výsledek zpracování. Vzhledem k tomu, že některé vrstvy sociogramu jsou pro rozbor výsledků nepodstatné, je možno zadáním úrovně sociogramu, viz Obr. 6. vyloučit vztahy do zadané úrovně počtu označení. Tak na obrázku Obr b. jsou jen ty vazby, kde počet vazeb přesahuje číslo 4. Na Obr c. je sociogram, který ukazuje vazby jednotlivých žáků, v daném případě nejvíce označeného žáka s číslem 10.

Na Obr. 8 je zobrazen jiný pohled na data, v pořadí podle počtů vazeb, jsou zapsány výsledky jednotlivých žáků. V tomto případě jsou vazby označeny jmény žáků a počtem vazeb. Větší počet vazeb například 2 znamená, že žák, který vykazuje tento počet vazeb, v daném případě označil uvedeného žáka v obou otázkách.

Náhled

Vybrané otázky:
 Kdo se stává terčem vtipů, legráček nebo schválností?
 Kdo se může cítit ve třídě osamělý, přehlížený, odmítaný?

Vybraní žáci v pořadí podle počtu žáků kteří je označili:

Tereza CHMELOVÁ (x15) Označili tito žáci:
 Hana BURDIKOVÁ(x1) Kateřina DUCHANOVÁ(x1) Lukáš HORNŮCH(x1) Andrea HRUBANOVÁ(x2) Jan KEPERT(x1) Martina KLAUDOVÁ(x1) Lenka KNIŽKOVÁ(x1) Anna MIKULÁŠKOVÁ(x2) Helena MUSILOVÁ(x1) Nikola PFEFFEROVÁ(x1) Monika REMEŠOVÁ(x1) Marie ŠTĚRBOVÁ(x1) Jana ZAPLATILOVÁ(x1)

Andrea HRUBANOVÁ (x6) Označili tito žáci:
 Hana BURDIKOVÁ(x1) Miluše HOLUBOVÁ(x1) Anna MIKULÁŠKOVÁ(x1) Helena MUSILOVÁ(x1) Nikola PFEFFEROVÁ(x1) Markéta ROBOTKOVÁ(x1)

Martin MAREŠ (x5) Označili tito žáci:
 Marek BENEŠ(x1) Lukáš HORNŮCH(x1) Kamil KALOUSEK(x1) Jan KEPERT(x1) Nikola PFEFFEROVÁ(x1)

Jakub GAJZLER (x3) Označili tito žáci:
 Jana CHVÁTALOVÁ(x2) Antonín LAGRŮN(x1)

Lukáš HORNŮCH (x3) Označili tito žáci:

Tisk Ulož

Obr.8.

Zvolíme li pro vyhodnocení pouze výsledky jednotlivých žáků - Obr. 9., pak získáme jiný pohled na data v tabulce, kde jsou, jak je patrné z Obr.10. zapsány komplexně odpovědi na všechny otázky pro daného žáka. Tímto způsobem velmi rychle získáme charakteristiku jednotlivých žáků.

Po	Jméno	ot1_1	ot1_2	ot1_3	ot2_1
1	Marek BENEŠ	8	19	0	10
2	Michal BŘEZINA	8	3	19	26
3	Hana BURDÍKOVÁ	4	19	20	0
4	Kateřina DUCHANOVÁ	3	19	26	26
5	Lukáš FENDRICH	8	13	19	19
6	Jakub GAJZLER	8	19	0	0
7	Miluše HOLUBOVÁ	0	0	0	6
8	Lukáš HORNOCH	19	3	0	0
9	Andrea HRUBANOVÁ	4	0	0	0
10	Tereza CHMELOVÁ	16	3	8	0
11	Jana CHVÁTALOVÁ	16	4	3	0
12	Lukáš JUŘIČKA	3	8	14	0
13	Kamil KALOUSEK	8	14	0	19
14	Jan KEPERT	13	4	19	0
15	Martina KLADIVOVÁ	3	8	20	26

Obr.9.

Testuje se: Kateřina DUCHANOVÁ označili ji/ho tyto žáci:

Otázka: Komu to myslí a má dobré nápady?
 Marie ŠTÉRBOVÁ, Helena MUSILOVÁ, Andrea HRUBANOVÁ, Jana CHVÁTALOVÁ, Hana BURDÍKOVÁ, Jana ZAPLATILOVÁ, Jan KEPERT

Otázka: Kdo může mít strach z nějakého spolužáka(spolužáků)?
 Marie ŠTÉRBOVÁ

Otázka: Kdo dokáže pomoci, zastat se druhého (tomu, komu je ubližováno)?
 Martin Mareš, Martina KLAUDOVÁ, Miroslav ZÁBOJ, Markéta ROBOTKOVÁ, Lukáš JUŘIČKA, Miluše HOLUBOVÁ, Andrea HRUBANOVÁ, Hana BURDÍKOVÁ, Michal BŘEZINA, Antonín LAGRON, Jakub GAJZLER, Jana ZAPLATILOVÁ, Jan KEPERT

Otázka: Kdo je ponižován, slovně nebo tělesně napadán?
 Marie ŠTÉRBOVÁ, Helena MUSILOVÁ, Antonín LAGRON

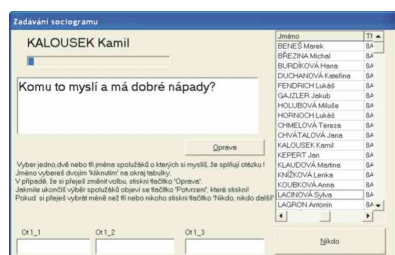
Otázka: Kdo se chová přátelsky, kamarádsky?
 Marie ŠTÉRBOVÁ, Helena MUSILOVÁ, Miroslav ZÁBOJ, Miluše HOLUBOVÁ, Andrea HRUBANOVÁ,

Obr.10.

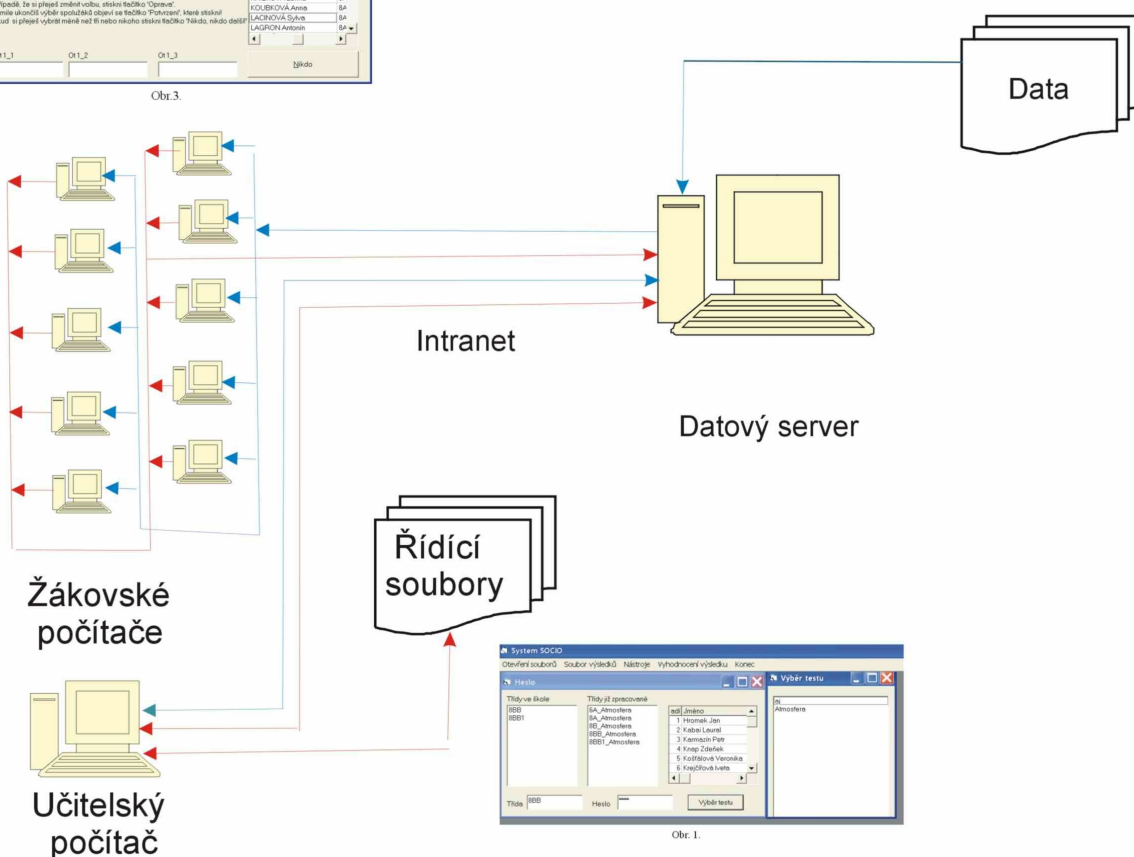
Je jasné, že přístup k jednotlivým výstupní sestavám, je nutno velmi citlivě vážit. Na příklad pro práci s rodiči se nejlépe hodí sociogramy typu Obr.7c. Kde jsou v číslech zakódováni jednotliví žáci a rodič vidí pouze názorné mínění třídy o jejich dítěti.

Technické řešení.

System pracuje pod operačními systémy Windows verze 98 a výše. V intranetové verzi Obr. 11. je řídicí systém uložen na učitelském počítači. Data mohou být uložena na libovolném souborovém serveru, který je v dané síti. Žákovští klienti musí být nainstalovány na jednotlivé žákovské počítače. V případě že řídicí počítač neotevře relaci, žákovští klienti nemají přístup k datům. Po ukončení žákovských relací systém data uzavře.



Obr. 3.

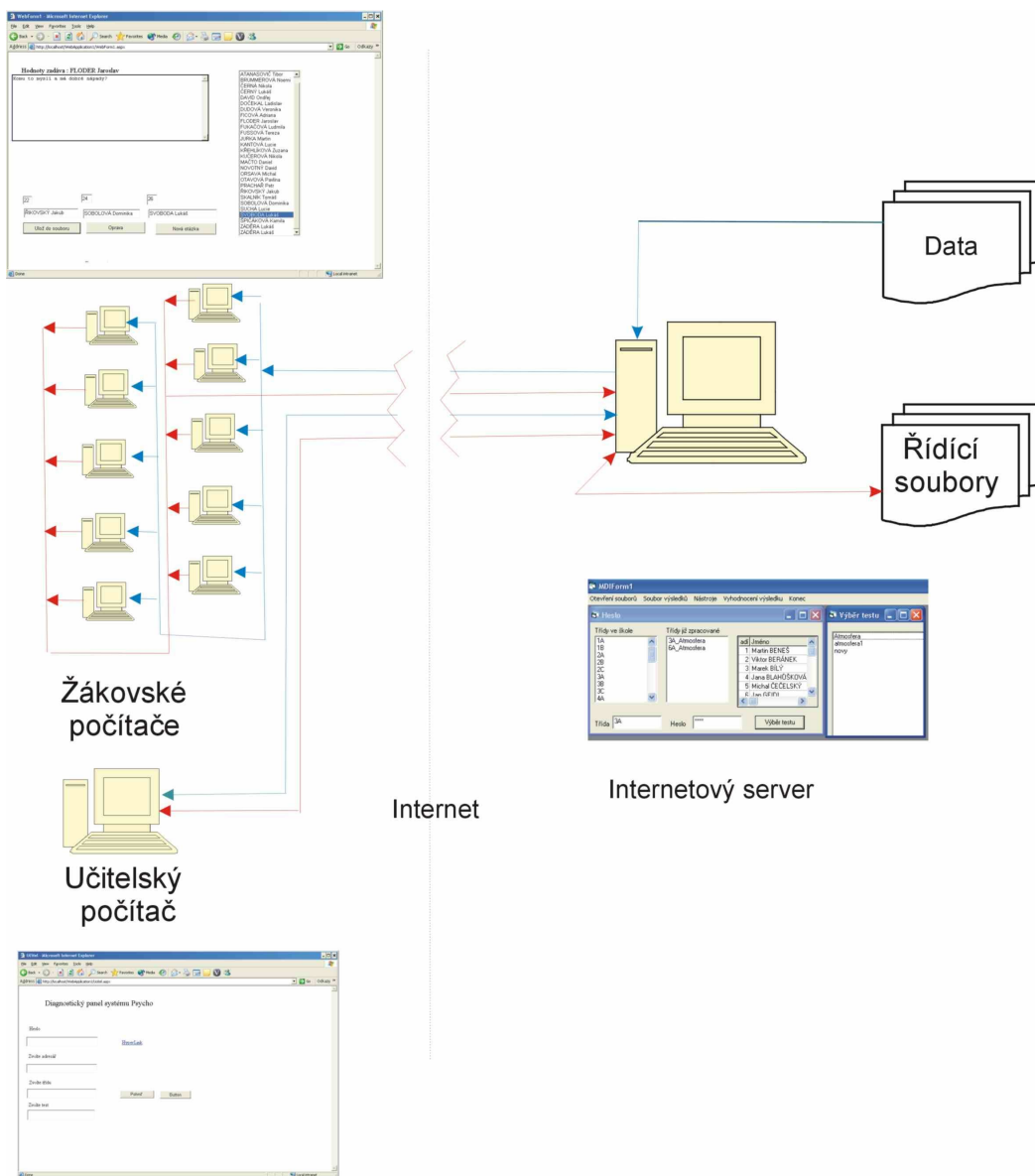


Obr. 1.

Obr.11

Na Obr.12. je internetová verze programu SOCIO, na rozdíl od intranetové verze, obsahuje webový server data i řídicí programy pro řízení přístupu klientů k datům a řídicího počítače k otevření přístupu klientů. Na žákovských počítačích nemusí být nainstalován kromě Internet Exploreru žádný jiný program.

Po skončení sběru dat umožňuje systém zaslání dat e-mailem na řídicí počítač.



8. POPIS VZORKU

Jako první o spolupráci projevila zájem Základní škola Nádražní Vyškov.

Jedná se o školu stojící blízko centra města Vyškova. Aktuálně ji navštěvuje 655 žáků z více než 50 okolních obcí. Celkem je zde 13 tříd na prvním stupni a 16 tříd na stupni druhém.

Od 6. ročníku jsou v nabídce třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů a od 1. ročníku třídy s rozšířenou výukou hudební výchovy.

Žáky učí 45 učitelů a 4 vychovatelky v družině.

Do výzkumu bylo zapojeno 8 tříd. 6. a 8. ročníky. Celkem šlo o 171 žáků.

(8.A – 25 žáků, 6.B - 23 žáků, 6.C – 16 žáků, 6.D – 18 žáků 8.A – 25 žáků, 8.B – 18 žáků, 8.C – 24 žáků, 8.D - 22 žáků).

Třídy 6.A a 8.A jsou výběrové třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, třídy 6.B a 8.B výběrové třídy s rozšířenou výukou hudební výchovy.

Jednotlivé 6. ročníky jsou ve všech případech nově vzniklými kolektivy, které jsou složené ze stěžejní skupiny žáků, kteří spolu přecházejí z 5. ročníku a z dalších skupin či jednotlivců přicházející z ostatních, převážně vesnických škol.

Výzkum byl primárně zacílen na 6. ročníky, protože na základě zkušeností z praxe je právě v tomto období znalost klimatu a utvářející se vztahové struktury ve třídě důležitější než jindy. V tomto období školní docházky vznikají první vážnější vztahové problémy ve třídě, začíná se častěji objevovat rizikové chování v podobě vzdoru vůči autoritě, záškoláctví, agresivity, šikany, zneužívání návykových látek, kouření, alkoholu aj. Tyto skutečnosti souvisí se specifickými vývojovými změnami osobnosti v tomto období, s nástupem puberty, dále pak změnami se vstupem na druhý stupeň základního vzdělávání - utváření nového kolektivu, střídání většího množství pedagogů, stěhování z třídy do třídy dle jednotlivých předmětů aj.

Předpokládá se tedy, že v 6. ročnicích bude potřeba diagnostikovat klima třídy nejvíce využívána.

Na žádost vedení školy byly do výzkumu zapojeny i 8. ročníky.

Škola je vybavena počítačovou učebnou s celkem 18 PC a má k dispozici internetové připojení, tím splnila základní předpoklad pro aplikaci internetové verze diagnostického systému SOCIO.

9. REALIZACE VÝZKUMU

Realizace výzkumu probíhala na základě písemné dohody a předem stanoveného časového plánu viz tabulka.

třída	datum	vyučovací hodina	v čase	místo
6.A	26.11.2009	5.	11.50 -11.35h	PC učebna
6.B	1. 12. 2009	5.	11.50 -11.35h	PC učebna
6.C	2. 12. 2009	5.	11.50 -11.35h	PC učebna
6.D	7. 12. 2009	5.	11.50 -11.35h	PC učebna
8.A	9. 12. 2009	5.	11.50 -11.35h	PC učebna
8.B	10.12.2009	5.	11.50 -11.35h	PC učebna
8.C	15.12.2009	5.	11.50 -11.35h	PC učebna
8.D	16.12.2009	5.	11.50 -11.35h	PC učebna

Časový rozpis diagnostického šetření, listopad - prosinec 2009

Vzhledem k tomu, že diagnostika klimatu školních tříd byla zajišťována zvenčí bylo nutné obstarat souhlasy zákonných zástupců dětí z vybraných tříd. Což bylo zajištěno ve spolupráci s třídními učiteli.

Jednotlivá diagnostická šetření probíhala v průběhu druhé poloviny měsíce listopadu a prosince 2009.

Tento termín byl cíleně zvolen na dobu, kdy se již předpokládalo, že zejména v 6. třídách bude možné postihnout utvářející se vztahovou strukturu nově vznikajících kolektivů.

Pro každou třídu byla vymezena jedna vyučovací hodina, kdy žáci přímo pracovali s počítačovým programem diagnostického systému. Vzhledem k počtu PC v počítačové učebně, mohlo současně pracovat maximálně 18 žáků. To znamená, že třídy 6.C a D, třídy 8.B a také 8.D (někteří žáci v den testu chyběli) vyplnily test najednou. Ostatní třídy byly rozděleny na dvě části. Nejdříve test vyplnila první polovina třídy, zatím co druhá pokračovala ve standardní výuce, asi v polovině vyučovací hodiny se žáci vyměnili.

Průměrná délka trvání testu byla 25 minut.

Před zahájením testu byly žákům podány informace ohledně chování a postupu při práci se systémem. Byli také seznámeni se smyslem testu a ujištěni, že nikdo vyjma jmenovaných zpracovatelů testu se nedozví jejich konkrétní volby či výběry.

Diagnostická šetření proběhla dle časového plánu bez větších komplikací. Pouze v případě realizace testu v 8.B došlo k situaci, že jednotlivé vyplněné testy nešly uložit a odeslat ke zpracování. Po telefonické konzultaci s doc. Ing. Jiřím Strachem bylo zjištěno, že zřejmě došlo k přetížení internetové sítě školy. Žáci museli test vyplnit znovu. Což bylo nepříjemné jednak časově a jednak mohlo opakovaným vyplňováním dojít ke zkreslení údajů v testu.

Bylo dáno doporučení, aby k ukládání a odesílání jednotlivých souborů docházelo postupně. Díky tomuto doporučení již k podobným potížím nedocházelo.

V průběhu měsíce ledna byly jednotlivé výstupy testů zpracovány, vyhodnoceny a interpretovány. Na základě šetření byla dána doporučení, která by mohla posloužit jako podklady pro následnou systematickou práci se třídou.

Diagnostický test obsahuje celkem 22 otázek. Při interpretaci se otázky vyhodnocují podle počtu jednotlivých voleb - negativních nebo pozitivních. Otázky či jejich vzájemné kombinace se posuzují v jednotlivých interakčních skupinách.

První interakční skupina obsahuje osm otázek – zjišťující počet vzájemných pozitivní vazeb, určují míru koheze skupiny, míru popularity od hvězd až po outsidersy a izolované žáky.

Druhá interakční skupina obsahuje tři otázky – zjišťující negativní volby. Určující antihvězdy – agresory.

Třetí interakční skupina obsahuje pět otázek – zjišťující oběti šikany či jedince vysoce ohrožené šikanou.

Čtvrtá až šestá interakční skupina otázek obsahuje jednu otázku, která se vyhodnocuje podle počtu voleb a v kontextu sociometrického statusu jedince podle výše vyhodnocených souborů otázek.

10. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na první výzkumnou otázku – „Lze Diagnostický systém SOCIO 2006 aplikovat v podmínkách Základní školy Nádražní ve Vyškově?“ Můžeme odpovědět kladně.

Realizace výzkumu jednoznačně potvrdila, že Diagnostický systém SOCIO 2006 je možné aplikovat v podmínkách Základní školy Nádražní ve Vyškově.

Jmenovaná škola má odpovídající vybavení, technické i odborně personální (přítomnost IT technika přímo ve škole), potřebné pro aplikaci počítačového Diagnostického systému SOCIO 2006.

Žáci neměli problém s pochopením testových otázek ani s ovládním počítačového programu. Vyplňování testu s využitím počítačového programu bylo pro žáky přitažlivé a zvyšovalo ochotu spolupracovat i ve třídách, kde spolupráce na zadaných úkolech není samozřejmostí.

Celková délka testu zabrala maximálně jednu vyučovací hodinu pro každou třídu. Což bylo vítáno jak vedením školy, tak i jednotlivými vyučujícími pedagogy v dané třídě.

V průběhu diagnostického šetření v osmi třídách nedošlo k žádným závažným komplikacím.

Ke druhé výzkumné otázce „Jsou získané informace o klimatu třídy s pomocí Diagnostického systému SOCIO 2006, vhodným vstupním podkladem pro následnou práci se třídou?“ je jaké kladná odpověď.

Vyhodnocení a interpretace výsledků, bylo na základě výstupních sestav zpracovaných počítačovým systémem SOCIO 2006, jednoduché, rychlé a zvládnutelné i třídními učiteli přesto, že neměli z diagnostikou vztahů ve třídě dostatek zkušeností.

Výsledky získané pomocí systému SOCIO 2006 pomohly objasnit vztahovou strukturu třídy a vytvořit obraz kvality sociálního klimatu dané třídy.

Osvědčilo se celkové vyhodnocení šetření, doplnit skutečnostmi zjištěnými při pedagogickém pozorování třídy jako celku i jednotlivých žáků.

Ve třídách 6.B, 6.C, 6.D a 8.D byl na základě výstupů z šetření vytvořen intervenční systematický program primární prevence se zaměřením na pozitivní restrukturu vztahů ve třídě. Program byl zahájen v měsíci lednu a bude pokračovat do června 2010.

Na základě výše uvedených skutečností lze konstatovat, že získané informace o klimatu školní třídy prostřednictvím Diagnostického systému SOCIO 2006, jsou vhodným podkladem pro následnou práci se třídou s tím, že je vhodné jednotlivé výstupy porovnat a uvést do souvislostí s výsledky pedagogického pozorování a již získaných poznatků o třídě a jednotlivých žácích dané třídy třídním učitelem a ostatními vyučujícími v dané třídě.

K pozitivní odpovědi na druhou výzkumnou otázku, také přispívá skutečnost, že škola plánuje Diagnostický systém SOCIO 2006 využívat pro diagnostiku klimatu tříd i nadále. Nejbližší využití je plánováno na červen, kdy bude s jeho pomocí hodnotit změnu vztahové struktury ve třídách, kde probíhá intervenční program.

11. ZÁVĚR

Ústředním tématem práce je pojem sociální vztahy a jejich význam v procesu socializace dítěte zejména v období školní docházky. Teoretická část práce zdůrazňuje období dětství a dospívání, jako část lidského života naprosto zásadní pro utváření osobnosti jedince. Práce ve výše uvedených souvislostech podtrhuje význam a úlohu pedagogů a dalších odborníků v systému vzdělávání.

Teoretická a zejména pak výzkumná část bakalářské práce je reakcí na reálnou situaci v některých školách. Vychází z desetiletých zkušeností práce se školními třídami v podmínkách základních škol ve Vyškově a je odezvou na skutečné potřeby pedagogů i žáků.

V praktické části práce byla ověřena aplikační možnost Diagnostického systému SOCIO 2006 a nabídla tak třídním učitelům, výchovnému poradci a dalším odborníkům nový a praktický diagnostický nástroj v oblasti poznávání sociálních vztahů ve školní třídě.

Ukázalo se, že systém SOCIO 2006 je vhodným diagnostickým nástrojem v podmínkách Základní školy ve Vyškově a přispěl významnou měrou k řešení její tíživé situace v oblasti diagnostiky klimatu a následné práci se třídou.

Jedním z ukazatelů o vhodnosti Diagnostického systému Socio2006 v podmínkách školy je skutečnost, že jej plánuje využívat i nadále.

Na podzim tohoto roku chce škola prezentovat své zkušenosti s Diagnostickým systémem SOCIO 2006 na odborné konferenci pro zástupce i z ostatních vyškovských škol a otevřít tak možnost využití daného systému širší skupině odborníků.

12. RESUMÉ

Bakalářská práce „Možnosti poznávání sociálních vztahů ve školní třídě s využitím Diagnostického systému SOCIO 2006“ je členěna do dvou základních částí – teoretické a praktické.

Každá část pak do dalších jednotlivých kapitol a podkapitol.

Teoretická část objasňuje ve čtyřech kapitolách důležité pojmy a vzájemné souvislosti vyplývající z tématu práce. Jedná se o vymezení pojmů: sociální vztahy, školní třída, sociální klima školní třídy a poznávání sociálních vztahů. Kapitoly „Školní třída“ a „Sociální klima školní třídy“ jsou pak ještě členěny do dalších podkapitol.

Cílem teoretické části je objasnit čtenáři význam a souvislosti důležitých pojmů a upozornit na význam sociálních vztahů a jejich vlivu na utváření osobnosti dítěte a to zejména v období školní docházky v prostředí školy, školní třídy. Zdůrazňuje v těchto souvislostech úlohu pedagoga zejména jeho kompetence pro diagnostiku a následnou práci se vztahovou strukturou třídy.

Praktická část je formou kauzálního výzkumu, který ověřuje aplikační možnost Diagnostického systému SOCIO 2006 v podmínkách základní školy ve Vyškově. Skládá se celkem ze šesti kapitol, ve kterých formuluje výzkumné otázky, objasňuje použité metody, popis vzorku, realizaci výzkumu a následně seznamuje s výsledky výzkumu. Celá práce je shrnuta v závěrečné kapitole.

Práce je určena zejména pedagogům a dalším odborníkům z oblasti školství. Současně je nabídkou nového diagnostického systému pro poznávání sociálních vztahů ve školní třídě.

13. ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá významem sociálních vztahů a jejich vlivem na utváření osobnosti dítěte. Sociální vztahy jsou základním aspektem společenského života a mají zásadní vliv v procesu socializace jedince. Nejvýznamnější jsou vztahy vznikající v dětství a v průběhu dospívání. Z pohledu ontogeneze je uváděn význam vztahů nejen v rodině jako primární referenční skupině, ale také ve školní třídě – vrstevnické skupině, kde dítě tráví podstatnou část svého dětství i dospívání. Kvalita sociálních vztahů ve třídě utváří vztahovou strukturu, která se promítá do klimatu dané třídy. Pozitivně orientované a partnerské vztahy mezi žáky a učiteli vytváří bezpečné a otevřené prostředí třídy. Výzkumy potvrzují, že pozitivní klima školní třídy je tou nejlepší prevencí vzniku problémového chování ve škole. Z toho vyplývá pro pedagogy nelehký úkol. Pokud ale mají účinně a efektivně pracovat s klimatem třídy, potřebují znát její vztahovou strukturu. Cílem této práce je přestavit třídním učitelům, výchovným poradcům a školním psychologům počítačový diagnostický systém SOCIO 2006, který umožňuje jednoduchou a rychlou diagnostiku sociálních vztahů ve třídě. Praktická část práce ověřuje aplikační možnosti tohoto diagnostického systému v podmínkách Základní školy Nádražní ve Vyškově.

Klíčová slova:

Sociální vztahy, klima školní třídy, diagnostika sociálních vztahů, SOCIO 2006, vrstevnická skupina, školní třída

14. ANNOTATION

This Bachelor thesis deals with the importance of social relationships and their influence on shaping children's personality. Social relationships represent the fundamental aspect of social life and have major effect on the socialization process of individuals. The most significant relationships are emerging in childhood and adolescence. Ontogenesis shows not only the importance of relationships in the family as the primary reference group, but also in the classroom – a peer group where children spend a substantial part of their childhood and adolescence. Quality of social relationships appearing in the classroom shapes the relationship structure, which is reflected in the climate of the class. Positiveness and partnership between pupils and teachers brings safe and open atmosphere in the class. Researches show that the positive climate in the classroom is the best prevention of problem behavior at school. It raises a difficult task for educators. Effective work with classroom climate requires knowledge of the relationship structure. The aim of this thesis is to introduce computer diagnostic system SOCIO 2006 to class teachers, educational counselors and school psychologists. It provides an easy and fast diagnostic of social relations in a classroom. The hands-on part verifies the application of this diagnostic system in the environment of the Elementary school Nádražní in Vyškov.

Keywords:

Social relationships, classroom climate, diagnostic of social relationships, SOCIO 2006, peer group, classroom

15. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BĚLÍK, J. *Tvorba odborné práce*. 1. vyd. Hradec Králové: 1Gaudeamus, 2009. 65 s. ISBN 978-80-7041-503-0

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

ČAPEK, R. a kol. *Dialogy o výchově*. 1. vyd. Hradec Králové: 1Gaudeamus, 2005. 146 s. ISBN 80-7041-931-8

GIDDENS, A.; *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 324 s. ISBN 80-7367-115-8

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 166 s. ISBN 80-7178-763-9

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada., 2007. 288 s. ISBN 978-80-247-1168-3

HICKSON, A. *Dramatické a akční hry v , sociální práci a klinické praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 163 s. ISBN 978-80-7041-371-5

KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006. 267 s.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.; *Respektovat a být respektován*. 1. vyd. Kroměříž: Spirála, 2005. 282 s. ISBN 80-901873-6-6

KRAUS, B. *Teorie výchovy*. Studijní texty. Brno: Institut mezioborových studií, 2006.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-699-2

MATEJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce vztahová síť*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Prtál, 2003. 287 s. ISBN 80-7178-549-0

MAZÁNKOVÁ, L. *Typologie výchovných potíží*. Studijní texty. Brno: Institut mezioborových studií, 2007

MAZÁNKOVÁ, L. *Základy didaktiky*. Studijní texty. Brno: Institut mezioborových studií, 2006.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9;

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 140 s. ISBN 80-7178-584-9

PRŮCHA, J. Walterová, E. Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 395 s. ISBN 80-7178-579-2

SEMRÁD, J., JURÁČKOVÁ, I., ŠÍMA, V. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 121 s. ISBN 978-80-7041-897-0

SÝKORA, F., VAVREČKA, V. *Pedagogická komunikace*. Studijní texty. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální pedagogické komunikace*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 158 s. ISBN 80-7041-176-7

ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 176 s. ISBN 80-7367-024-0

VAGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 356 s. ISBN 80-246-0841-3

VÍZDAL, F. *Techniky poznávání osobnosti*. Studijní text Brno: Institut mezioborových studií, 2005

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1227-8

STRACH, J., VESELÁ, J. *Systém pro diagnostiku klimatu třídy diagnostický systém Socio. Pedagogický software*. 1. vyd. České Budějovice: Ccientific Pedagogical Publishing, 2006. ISBN 80-85645-56-4.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie mezilidských vztahů*, Prevence, 2009. s. 4 – 6

HAVLÍNOVÁ, M., KOLÁŘ, M. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR. Výzkumná studie*. IDM Praha-MŠMT, 2001